UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MARISÂNGELA NANDI VERONEZ

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO ALFABETIZADOR: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE COTIDIANA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Tubarão

2020

MARISÂNGELA NANDI VERONEZ

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO ALFABETIZADOR: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE COTIDIANA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Leonete Luzia Schmidt, Dr.ª

Tubarão

2020

V63 Veronez, Marisângela Nandi, 1980-
O processo de alfabetização no ciclo alfabetizador : reflexões sobre a realidade cotidiana em escolas públicas estaduais / Marisângela Nandi Veronez. – 2020.
127 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-graduação em Educação.
Orientação: Profa. Dra. Leonete Luzia Schmidt

1. Alfabetização. I. Schmidt, Leonete Luzia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 372.414

Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

MARISÂNGELA NANDI VERONEZ

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO ALFABETIZADOR: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE COTIDIANA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 27 de agosto de 2020.

Professora e Presidenta da Banca Examinadora Leonete Luzia Schmidt, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Data: 16/09/2020 08:31:58-0300
CPF: 579.268.599-15

Professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dra.
Examinadora Externa – Universidade Federal de Santa Catarina

Professora Ana Maria Esteves Bortolanza, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A minha mãe, que sempre esteve presente nos momentos da minha vida, dizendo-me que era possível.

Ao meu esposo e meus filhos, pela compreensão em tantos momentos de dedicação à pesquisa.

À professora Leonete, pela atenção, aprendizado e orientação na elaboração deste trabalho.

Às professoras Ana Maria Esteves Bortolanza, Letícia Carneiro Aguiar e Maria Aparecida Lapa de Aguiar, pela leitura e valiosíssimas sugestões na qualificação do trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Educação, pela estimável contribuição de cada um para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores e equipe pedagógica das escolas pesquisadas, que partilharam suas preocupações e anseios.

Aos colegas de profissão, pelo apoio e incentivo.

A todos, minha gratidão.

“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.” (Emília Ferreiro)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a análise da efetivação do ciclo alfabetizador na realidade cotidiana de escolas públicas. Parte do entendimento que, do ponto de vista pedagógico, esta organização de ensino apresenta a possibilidade de disposição do tempo e espaço escolares, do respeito aos ritmos e dos processos de aprendizagens das crianças, da eliminação da cultura da repetência estabelecida na escola e da preservação da autoestima dos alunos, que sua efetivação na prática cotidiana das escolas exige, além dos determinantes legais existentes, condições objetivas para sua materialização. Assim, o objetivo foi conhecer como o ciclo de alfabetização vem sendo efetivado na prática cotidiana das escolas públicas estaduais do município de Braço do Norte/SC. Para responder a esse objetivo, foi necessário: verificar as condições objetivas para a materialização do ciclo na escola; observar as condições em que o ciclo de alfabetização está sendo realizado; e identificar os determinantes externos e internos à escola, necessários para viabilizar a alfabetização das crianças na perspectiva do ciclo. A pesquisa foi orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, a qual tem como propósito desvendar, conhecer o desconhecido na busca da transformação da realidade. Caracteriza-se pelo movimento do pensamento que se alicerça na materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de desvendar (pelo movimento do pensamento) as leis essenciais que determinam a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade, a partir da articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, cujas relações são fundamentais para compreensão da realidade, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto dessa realidade. Pesquisar o ciclo de alfabetização nessa perspectiva é buscar compreendê-lo nesse "movimento" frente aos determinantes externos e internos à escola. Os dados foram obtidos por meio através da análise documental e da entrevista semiestruturada com professoras alfabetizadoras e gestoras escolares que atuam diretamente com o ciclo alfabetizador nas escolas estaduais do município campo da pesquisa. As análises realizadas apontam que as escolas têm conhecimento das leis e regulamentos sobre o ciclo e até evidências de tentativas de sua implantação. Há intencionalidade das escolas em organizar a prática pedagógica considerando o ciclo, porém este não é a diretriz norteadora dos trabalhos desenvolvidos nas instituições. As condições objetivas para materializar, no dia a dia escolar, um trabalho a partir desta perspectiva não possibilitam sua implantação. Há ausência de disponibilização de tempos e espaços aos professores para estudar, planejar e discutir esta forma de trabalho na prática, de maneira coletiva e integrada com orientação e acompanhamento pedagógico. Os únicos momentos para socializar experiências, dividir situações vivenciadas no decorrer do dia a dia em sala, são o recreio e os Conselhos de Classe realizados trimestralmente, de modo a viabilizar a prática pedagógica na perspectiva do ciclo.

Palavras-chave: Ciclo alfabetizador. Processo de alfabetização. Contexto escolar.

ABSTRACT

This research focuses on the effectiveness of the literacy cycle in the daily reality of public schools. It is based on the understanding that from the pedagogical point of view, this educational organization presents the possibility of disposition of school time and space, of respecting the rhythms and learning processes of children, of the elimination of the repetition culture established in the school and of preserving students self-esteem, that its effectiveness in the daily practice of schools requires objective conditions for its materialization, besides the existing legal determinants. So, the objective was to learn how the literacy cycle has been carried out in the daily practice of state public schools in the municipality Braço do Norte/SC. To achieve this objective, it was necessary to: verify the objective conditions for the materialization of the cycle at school; observe the conditions in which the literacy cycle is being carried out; and to identify the external and internal determinants of the school, necessary to make feasible the children's literacy from the perspective of the cycle. This research was guided by the perspective of historical-dialectical materialism, with the purpose of unveiling and knowing the unknown in the search for the transformation of reality. It is characterized by the movement of thought through the historical materiality of the life of men in society, in other words, it is about unraveling, through the movement of thought, the essential laws that determine the organizational form of men during human history, starting from the articulation between the singularity, the particularity and the universality, whose relations are fundamental to understand the reality, because the appearance, manifestation or phenomenon, is only one aspect of this reality. To research the literacy cycle in this perspective and seek is to understand it in this "movement" in front of external and internal determinants of the school. The data were obtained through documentary analysis and semi-structured interviews with literacy teachers and school managers who work directly with the literacy cycle in state schools in the municipality of the research field. The analysis carried out show that schools are aware of the laws and regulations about the cycle and even evidence of attempts to implantation. Schools are willing to organize pedagogical practice considering the cycle, but this is not the guiding guideline for the work developed in the institutions. The school reality and everyday circumstances make it difficult for the materialization of this policy. There is no availability of time and space for teachers to study, plan and discuss this form of work in practice in a collective and integrated way with guidance and pedagogical attendance. The only moments to share experiences and situations experienced in the classroom, are recess and Class Councils held every quarter, in order to make pedagogical practice feasible from the perspective of the cycle.

Keywords: Literacy cycle. Literacy process. School context.

LISTA DE SIGLAS

ACT – Admissão em Caráter Temporário

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCM – Disfunção Cerebral Mínima

DCNEs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCTC – Documento Curricular do Território Catarinense

EEB – Escola de Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Programa Observatório da Educação

PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA – Sistema da Escrita Alfabética

SED – Secretaria de Estado de Educação

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA 16
2 POLÍTICA NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS 25
2.1 POLÍTICA NACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS E A PERSPECTIVA DO CICLO 25
2.2 A POLÍTICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA PARA A ALFABETIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DO CICLO 39
3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO ALFABETIZADOR: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE COTIDIANA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS 53
3.1 CONDIÇÕES E PRÁTICAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CICLO NA ESCOLA 53
3.1.1 A materialização do ciclo nas escolas na visão das professoras alfabetizadoras .. 54
3.1.2 A passagem dos estudantes pelo ciclo e o acompanhamento da escola de modo a assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem 58
3.1.3 Encaminhamentos pedagógicos realizados pela escola frente às necessidades e realidade vigente no que tange ao processo de aprendizagem 62
3.1.4 E a escola, como espaço de materialização do ciclo, tem oferecido as condições necessárias para sua efetivação? 67
3.2 CONDIÇÕES E PRÁTICAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CICLO NA SALA DE AULA (PRÁTICA PEDAGÓGICA) 70
3.2.1 Como o professor organiza e materializa seu planejamento escolar a partir da perspectiva do ciclo? 70
3.2.2 Os alunos estão chegando ao final do 1º ciclo com as expectativas de aprendizagem adquiridas? 75
3.2.3 O olhar dos profissionais a respeito dos "resultados" das avaliações externas e internas do 1º ciclo 80
3.2.4 Os maiores desafios encontrados para a materialização do trabalho por meio do ciclo segundo as entrevistadas 83
3.3 CONDIÇÕES E PRÁTICAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CICLO VIABILIZADAS PELO ESTADO 87

3.3.1 O Estado tem dado condições objetivas para que o ciclo se concretize de forma que todas as crianças saiam alfabetizadas? 87
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
REFERÊNCIAS 95
APÊNDICES 105
APÊNDICE A – Pesquisas estudadas 105
APÊNDICE B – Relatos das professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica das escolas estudadas 106

1 INTRODUÇÃO

Gramsci (1989), em seu livro *Concepção Dialética da História*, afirma que todos os homens são "filósofos": na própria linguagem, no senso comum, no bom senso e na religião popular, pois em qualquer manifestação de uma atividade intelectual está contida uma determinada concepção de mundo. Para esse autor, pela própria concepção de mundo, o ser humano pertence a um determinado grupo, aos elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. São sempre homens massa ou homens coletivos. É necessário ter consciência da concepção de mundo ao qual cada um pertence. Isso só se materializa a partir do conhecimento da própria história. Nas palavras de Gramsci, "um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje produzido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se inicialmente fazer esse inventário." (GRAMSCI, 1989, p. 12).

Resgatando a minha história, na busca da sua constituição na condição de sujeito professora, encontro nessa trajetória a paixão e o desejo por aprender e ensinar a partir das brincadeiras, imitações e comportamentos que fizeram parte desse processo de formação que foi mobilizado aos cinco anos de idade, quando cursava a pré-escola com uma professora encantadora. Minhas memórias evidenciam uma mulher vestindo um guarda-pó branco, apresentando um olhar, uma escuta acolhedora e perspicaz visando a organizar e planejar seu trabalho pedagógico com base nas necessidades e interesses da turma. A música, a brincadeira, o jogo, a dança, o teatro, a contação de histórias e o giz no quadro eram atividades constantes em suas manhãs.

Essa forma de trabalhar da professora fez com que a maioria das crianças da turma já estivesse lendo e escrevendo no final do ano letivo, e encantadas com esse processo de ensinar e aprender, específico de instituições de ensino formais como Educação Infantil e escolas. A partir desse momento, o guarda-pó e o giz passaram a fazer parte da minha subjetividade. Embora sem a consciência do que a profissão do professor significava.

Aos quatorze anos, em 1995, ingressei no curso de Magistério, nível médio, com durabilidade de quatro anos. No primeiro ano do curso, as disciplinas eram as mesmas que faziam parte da grade curricular do Ensino Médio regular; nos outros três anos, as disciplinas foram pautadas especificamente para a docência, habilitando-me para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais.

Depois de formada nesse curso, iniciei a atividade docente na condição de Admitido em Caráter Temporário (ACT), em 1999, na rede estadual, em uma escola no município de Braço do Norte/SC. Mesmo não habilitada para os Anos Finais do Ensino Fundamental e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 em vigor, em um primeiro momento, lecionei diferentes disciplinas: História, Matemática e Ciências, devido à ausência de professores habilitados na área. Essa mesma lei exigia a graduação específica para atuar frente aos componentes curriculares.[1]

A partir de 2000, iniciei o curso de Pedagogia e passei a atuar como professora na Educação Infantil. Mas como a vida é movimento, após oito anos atuando somente na Educação Infantil, passei a lecionar também nos Anos Iniciais, agora em um espaço, contexto e com uma concepção de educação um pouco diferenciada, a escola particular.

As indagações e as dificuldades frente ao trabalho pedagógico levaram-me para o campo da Psicopedagogia, visando a entender melhor as relações entre o ensinar e o aprender. Campo esse que, no início do século XXI, estava ganhando destaque como possibilidade concreta de resoluções dos problemas dos processos de ensino-aprendizagem tanto nas escolas de ensino público quanto nas particulares.

De acordo com Bossa (2000), a Psicopedagogia é uma área do conhecimento que se enquadra nas áreas da educação e da saúde, e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos normais e patológicos.[2]

Dando continuidade à minha formação acadêmica, iniciei um curso de especialização nessa área e, depois de um tempo, com a efetivação na rede estadual de ensino, na função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), a necessidade e interesse de compreender ainda mais

---

[1] Atualmente a Lei nº 9.394/96 estabelece, em seu artigo 61, inciso IV, que os profissionais devem apresentar notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017). Anteriormente a esta data era preciso ser habilitado para atuar.

[2] A Psicopedagogia começou a ser difundida no Brasil na década de 1970, pois as dificuldades de aprendizagem naquela época eram associadas a uma disfunção neurológica denominada disfunção cerebral mínima (DCM), servindo para esconder problemas sociopedagógicos. Jorge Visca foi um dos profissionais que mais contribuíram para a difusão da Psicopedagogia no Brasil. Criou a Epistemologia Convergente, que é uma linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem, integrando três linhas da Psicologia, que são: Escola de Genebra – a psicogenética de Jean Piaget que aponta que ninguém pode aprender o que está além de sua estrutura cognitiva; Escola Psicanalítica de Sigmund Freud, que ressalta que dois indivíduos com igual nível cognitivo, mas investimentos afetivos diferentes em relação a um objeto, aprenderão de forma diferente; e a Escola de Psicologia Social, de Enrique Pichon Rivière, que propõe que se ocorresse uma paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de culturas diferentes, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam diferentes, devido às influências que sofreram por seus meios socioculturais. (VISCA, 1991, p. 66)

"os desafios da educação" aumentaram. Especializações, capacitações e formações foram sendo minhas parceiras nessa trajetória.

Ao assumir a função de coordenadora regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[3] em 2016, e exercer umas das atribuições, a formação continuada das professoras alfabetizadoras do primeiro ciclo de alfabetização, tive a oportunidade de ouvir, compartilhar as experiências de sala de aula, as dificuldades mediante o processo de ensino-aprendizagem e observar os progressos e regressos das crianças a partir de dados, pesquisas, resultados de avaliações educacionais internas e externas.

Estas questões e o desejo de pensar em possibilidades frente a elas me fizeram ingressar no Mestrado em Educação. Para tanto, apresentei o projeto intitulado *Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização das escolas públicas estaduais do município de Braço do Norte: desafios e possibilidades*. No decorrer do curso, as intencionalidades foram se intensificando e ganhando diferentes direcionamentos.

A partir do ingresso no Mestrado, a leitura de um conjunto de dissertações do grupo de pesquisa de alfabetização do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) evidenciou diferentes aspectos responsáveis pelo não "aprender" de muitas crianças matriculadas no primeiro ciclo de alfabetização das escolas públicas estaduais e sobre como esse 1º ciclo vem sendo efetivado na prática cotidiana dessas escolas.

Do conjunto de dissertações lidas, foram selecionadas três para uma leitura mais detalhada em função da proximidade da temática ao objeto de interesse de pesquisa. (Apêndice A).

Uma das pesquisas estudadas apresenta o título *Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental, no Estado de Santa Catarina*, da autora Angelina dos Anjos Silva Nogaredo, publicada em 2016.

A outra aborda o tema: *As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da Região Sul de Santa Catarina – AMUREL*, de Mara Luciane da Silva Furghestti, escrita em 2013.

E a terceira, intitulada *Bloco alfabetizador: como é concebido pelos gestores e qual seu lugar na atuação desses profissionais?*, de Rosinete Costa Fernandes Cardoso, publicada em 2013. As pesquisas são de bolsistas vinculadas ao projeto de pesquisa do Programa de Pós-

[3] PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de "alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental". (BRASIL, 2016).

Graduação em Educação (PPGE), articuladas ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).[4]

As três pesquisas fazem referência à implantação do ensino de nove anos, a partir de 2006 (Lei n° 11.274, de 06/02/2006), ao Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, aprovado em 20/02/2008, em que surge a denominação "ciclo da infância", com três anos de duração, e à Resolução CNE/CEB nº 4, aprovada em 13/07/2010, estabelecendo que os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção, tendo como objetivo garantir às crianças o direito às aprendizagens essenciais nesse período. Isto implica centralizar as ações nas crianças – no seu modo de ser, agir, pensar, expressar e aprender –, o que exige, fundamentalmente, uma revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que, direta ou indiretamente, influenciam no direito de aprender das crianças.

A relação pedagógica deve ser pensada nestes binômios: ensinar e aprender – criança e professora.

Ao realizar leituras sobre ciclo, pude perceber que a organização da escolaridade em ciclos não é uma proposta nova no Brasil. Não há novidade nas defesas que se realizam em relação às defesas do passado. Prosseguimos querendo que a criança aprenda dentro de ciclos. Porém, os percalços, avanços e retrocessos ainda são inúmeros.

Temos muito o que lutar ainda para atenuar a desigualdade social e para que a escola se torne aquela que sonhamos para todas as crianças.

Segundo Mainardes (2007), na educação brasileira o termo "ciclo" já aparecia na Reforma de Francisco Campos (década de 1930) e na Reforma Capanema (Leis Orgânicas do ensino - 1942/1946) e era utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. Mas esse termo aparece com exuberância no Brasil em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual paulista com a finalidade de regular o fluxo de alunos no decorrer da escolarização, a fim de assegurar que todos pudessem concluir os anos de estudo previstos para o ensino obrigatório, sem desistências e retenções que inviabilizassem a aprendizagem e uma educação de qualidade. O Ciclo Básico reunia os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, eliminando a reprovação na passagem do 1º para o 2º com o objetivo de

[4] Os projetos são: *Alfabetização com letramento: a formação inicial e continuada e trabalho docente nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina* (período de vigência 2010/2013); *A criança durante o processo de alfabetização e a dificuldade no acompanhamento da turma* (período de vigência 2013/2017).

proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão.

Para esse autor, os ciclos pretendem contribuir para tornar a escola menos seletiva, acolhendo os mais diferentes grupos sociais. Trata-se de uma tentativa de organizar a escolarização em uma nova base, de forma a romper com a lógica da escola seriada e com o emprego da reprovação anual. Nas escolas que trabalham em uma perspectiva de ciclos, os alunos podem apropriar-se do conhecimento em diferentes momentos do processo educativo, uma vez que a organização escolar em ciclos oferece maior flexibilidade para que as práticas escolares possam atender à pluralidade de níveis, ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, esta organização de ensino apresenta a possibilidade de disposição do tempo e espaço escolares, do respeito aos ritmos e dos processos de aprendizagens dos alunos, da eliminação da cultura da repetência estabelecida na escola e da preservação da autoestima dos alunos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Capítulo II, sinaliza que:

> Art. 23: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Posteriormente, após ampliação do tempo de Ensino Fundamental de oito para nove anos, em 2006, a Resolução CNE/CEB nº 4, aprovada em 13/07/2010, estabelece três anos como o tempo destinado à alfabetização. Mais recentemente, a partir das novas discussões em torno da organização, elaboração e implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a duração do ciclo de alfabetização passou a ser questionada pelo modo como este tempo aparece no texto. No corpo do documento da BNCC fica disposto que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu desenvolvimento de práticas diversificadas de letramento. (BRASIL, 2017, p. 57). Ou seja, ao mesmo tempo em que que a Resolução nº 04, de 2010, não foi revogada, a BNCC, que é também um documento norteador da organização do currículo nas escolas, indica alteração do tempo destinado à alfabetização.

Essa situação gera perplexidade e dificulta o trabalho dos profissionais da educação, sejam eles os responsáveis pela gestão em âmbito estadual ou municipal ou os que atuam nas práticas cotidianas da escola. A complexidade para organização e execução de práticas pedagógicas na perspectiva do ciclo, por si só, já é um desafio enorme, considerando as condições materiais e humanas das escolas públicas. Adicionado a isso, entender qual das orientações legais oficiais seguir é mais um complicador na prática cotidiana desses profissionais.

Segundo Heller (1977, p. 7), o cotidiano é o "mundo da vida" que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento: "[...] é o mundo das objetivações". O conceito de cotidiano está relacionado àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais. Um e outro se relacionam entre si. O cotidiano (ou a cotidianidade) se distingue da rotina da vida exposta no dia a dia. A rotina do dia a dia se constitui, de acordo com Heller (2004), como o/s ato/s que repetimos mimeticamente sem nos darmos conta do seu significado e de sua importância.

Ao falar sobre o cotidiano escolar, busca-se evidenciar a maneira como os envolvidos neste processo atuam, participam, vivenciam as situações encontradas. As observações e interpretações dos envolvidos neste processo é que definem e dão sentido às situações diárias, conforme os acontecimentos e os contextos de cada realidade. No espaço escolar, o convívio com distintas formas de cultura favorece a construção e definição de acordos que possibilitam a dinâmica de sua existência.

É no cotidiano que os seres humanos externam objetivos, metas, sonhos, sentidos, capacidades, sentimentos, ideias, ideologias, suas crenças e gostos.

Como afirma Certeau (1974 *apud* ALBUQUERQUE; MORAIS, 2008, p. 255),

> 'a escola [...] talvez seja um dos locais onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios'. Dentro das salas de aula das escolas, não se identifica a existência de um discurso totalmente construído sobre o que se deve ou não fazer, sobre o que está permitido ou sobre o que pode ser uma sala de alfabetização. No entanto, identificamos, por meio de muitas ações e palavras, múltiplos elementos que convergem bastante para que se possa dizer que existe uma prática sobre regras (escritas e orais) da prática pedagógica do professor alfabetizador.

Diante das situações evidenciadas nas referidas pesquisas estudadas, com destaque no ciclo alfabetizador, acrescidas da trajetória de formação, da prática experienciada nas escolas e das políticas educacionais brasileiras dos últimos anos, algumas inquietações foram surgindo, tais como: o que é necessário fazer para legitimar na prática o direito do estudante de aprender

independentemente dos aspectos culturais, sociais e escolares em que está inserido? Que práticas pedagógicas se fazem necessárias no processo de alfabetização para garantir às crianças a apropriação do conhecimento? Como a equipe pedagógica e/ou gestora podem contribuir para o processo de alfabetização considerando a perspectiva do ciclo, conforme legislação vigente?

Frente a essas inquietações foram definidas questões norteadoras da pesquisa, quais sejam: como o ciclo de alfabetização vem sendo efetivado na prática cotidiana das escolas públicas estaduais? A forma como ele vem sendo trabalhado viabiliza a alfabetização para todas as crianças? Sua implementação pode ser resolvida apenas no âmbito escolar ou há determinantes externos à escola que precisam ser considerados?

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é conhecer como o ciclo de alfabetização vem sendo efetivado na prática cotidiana das escolas públicas estaduais.

Para responder a esse objetivo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

a) verificar as condições objetivas para a materialização do ciclo na escola;
b) observar as condições em que o ciclo de alfabetização está sendo realizado;
c) identificar os determinantes, externos e internos à escola, necessários para viabilizar a alfabetização das crianças na perspectiva do ciclo;

1.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Toda pesquisa estabelece um caminho a seguir, fundamentado em uma concepção teórico-metodológica, para se chegar o mais próximo da realidade. Nesse sentido, embora ciente da complexidade do materialismo histórico-dialético, propõe-se tomá-lo como concepção norteadora desta pesquisa, visto que tem como propósito desvendar, conhecer o desconhecido na busca da transformação da realidade.

O materialismo histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento que se alicerça na materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de desvendar (pelo movimento do pensamento) as leis essenciais que determinam a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade, a partir da articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade, cujas relações são fundamentais para o acesso à empiria, pois a aparência, manifestação ou fenômeno, é apenas um aspecto da realidade.

Pesquisar nesta perspectiva, tendo o ciclo de alfabetização como objeto de estudos, é buscar compreendê-lo nesse "movimento" frente aos determinantes externos e internos à escola.

Segundo Kosik (1976 *apud* MARTINS, 2008a, p. 69), não é só o movimento que caracteriza a dialética. Além de ser uma maneira de pensar que considera a emergência de transformações constantes, o movimento leva em conta que a realidade não é um amontoado de partes, um caos, mas uma totalidade articulada, cujas partes se inter-relacionam de tal forma que o produto de tal inter-relacionamento, o todo, é diferente da somatória simples delas, mas na sua totalidade articulada.

De acordo com Martins (2008b, p. 136), para Marx, cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, jamais simples. Explica ainda que o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determina mutuamente e que a sua natureza é resultado de um permanente processo, permeado por contradições e mediações e em constante processo de efetivação. Como princípio metodológico, pode ser compreendido que nada é isolado.

A busca pelo conhecimento para compreender o mundo deveria ser uma constância a todos os sujeitos existentes. Cada sujeito precisa pensar sobre si, ter consciência do mundo que o cerca para a construção de uma nova hegemonia, base necessária para a transformação social. Portanto,

> O sentido original do termo 'hegemonia' engloba dois elementos: o comando por parte de quem a exerce e o fato de que este comando é exercido por quem o detém com os seguintes objetivos: 1) 'guiar' os aliados; 2) conduzir, juntamente com os aliados, uma ação de força contra uma ou mais partes adversárias. Parece, portanto, que o conceito de hegemonia, em sua dupla articulação, implica a busca, por um lado, de consenso no interior de um bloco de alianças e, por outro, de domínio sobre os adversários, que deve ser obtido por meio da força. (SALVADORI, 2012, p. 93).

Para Gramsci (1989), a grande massa de homens pensa segundo uma concepção de mundo imposta mecanicamente a partir do ambiente externo e obedece a essa concepção de modo passivo (repetição das ideias, manipulação dos discursos a partir dos meios de comunicação, hoje também as redes sociais). É necessário que homens sejam educados no sentido de elaborar a própria concepção de mundo. Não é suficiente lutar apenas pelo extermínio da apropriação privada dos meios de produção, mas pela extinção da apropriação elitista da cultura e do saber.

O acesso ao saber deve ser a todos. Mas por que esse direito não vem sendo legitimado na prática? Por que se vê cada vez mais crianças, adolescentes, jovens e adultos excluídos desse

"meio" cultural? A começar pelo índice de crianças que não aprendem sequer a ler e escrever mesmo inseridas em contextos de cultura escrita.

Gramsci (1989) diz que o ser humano, pela própria concepção de mundo, pertence a um grupo que compartilha um jeito específico de ser, pensar e agir. Quando sua concepção não é crítica e coerente frente à realidade, pertence à massa de manobra. É necessário criar uma nova cultura, formar uma nova concepção de mundo criticamente coerente.

No entender desse autor, a Filosofia da práxis é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das tarefas e do devir. A práxis se concebe não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Não se pode confundir práxis com prática ou com qualquer atividade humana. A palavra práxis, para Marx, é uma atividade teórico-prática que transforma o mundo natural e social, uma atividade que movimenta as dimensões subjetivas e objetivas do ser humano, fazendo com que as transformações materiais e espirituais produzidas ocorram com consciência de seus desígnios e fundamentos. Toda vida social é fundamentalmente prática. Sem a práxis não existiria o conhecimento, nem sequer a realidade a ser conhecida, isto porque os objetos sobre os quais o sujeito se debruça para conhecê-los são também produtos da atividade humana.

As alterações no campo do ser e do pensar ocorrem quando há uma contradição à realidade dada, elemento agente do desenvolvimento do ser e do pensar.

A contradição presente no ser e no pensar não é abstrata, formal, subjetiva, ela é material, concreta, objetiva. Conhecer não resulta em somente admirar. É um procedimento de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é constituído em uma determinada conjuntura histórico-social, em retorno a algumas ações vivenciadas pela humanidade. É uma mediação para intervenção da realidade.

Para Gramsci (1989), não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um sistema, mas conhecê-las geneticamente em seu movimento de formação, já que todo o indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também o resultado de todo o passado. É através das "sociedades" que o indivíduo faz parte do gênero humano.

Nesse enfoque é essencial compreender o presente como resultado de um processo histórico, isto porque as ações realizadas no presente é que constituem a realidade histórica. Assim, pode-se dizer que o presente se alicerça no passado e projeta o futuro.

Ao falar sobre o conceito de história, Thompson (1981) afirma que "a história tem como objetivo reconstruir, explicar e compreender seu objeto: a história real", e esta existe,

independentemente de qualquer esforço cognitivo do sujeito, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas. Segundo ele, as perguntas feitas às evidências é que vão determinar o nível maior ou menor de aproximação da realidade concreta.

Nesse sentido, o pesquisador, ao questionar as evidências (sua empiria), precisa ir além do senso comum que se manifesta nas aparências, no conhecimento superficial e fragmentado. Somente desvendando o que está por trás das aparências é que se aproxima da realidade concreta e terá elementos para desenvolver e criar novas condições para superar os desafios da realidade.

Tendo esta concepção como base, realizou-se a pesquisa para conhecer como o ciclo de alfabetização vem sendo efetivado na prática cotidiana das escolas públicas estaduais do município de Braço do Norte e se tal ciclo possibilita aprendizagem para todas as crianças.

Articulada à concepção norteadora, define-se a pesquisa qualitativa como abordagem desse processo. Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os fatos estudados, nem aplica instrumento estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos vão se determinando à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a aquisição de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Esse caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa se relacionou inteiramente com as pretensões da pesquisadora por uma compreensão maior a respeito da temática em discussão, bem como a vontade de trazer à tona conhecimentos que possibilitem refletir as várias facetas do fenômeno analisado, oportunizando a descoberta de novas significações, o estabelecimento de novas relações entre o pensar e agir acerca da organização e funcionalidade dos ciclos de alfabetização no contexto escolar.

A pesquisa foi realizada com o 1º ciclo de alfabetização de três escolas estaduais localizadas no município de Braço do Norte, que está situado entre a Serra Geral e o litoral sul-catarinense, conforme mapa a seguir, apresentando uma área territorial de 12.000 km²; destes, 211,91km² correspondem à área urbana e 223,91 km², à área rural. O município apresenta um forte poderio econômico na indústria, no comércio e na agropecuária.

Figura 1 – Mapa situando Braço do Norte entre os municípios do sul de Santa Catarina

Fonte: MICHELIN, 2020.

Por ser um município de médio porte, apresentando um potencial de trabalho na indústria, comércio e serviços, vem atraindo a vinda e permanência de várias famílias, oriundas dos municípios vizinhos, de diferentes estados brasileiros e até de países, como: Haiti, Paraguai e Uruguai, evidenciando o momento migratório em busca de trabalho e melhores condições de vida. Elas vão se instalando, fixando-se no município e seus/suas filhos (as) passam a frequentar as escolas mais próximas de suas residências. Essas crianças acabam chegando às escolas muitas vezes apresentando ritmos e tempos diferentes no processo de aprendizagem, marcados por uma proposta educacional específica de onde vêm, como também uma "bagagem histórico-cultural" bem diferenciada dos munícipes, causando um "estranhamento" nas relações e processo de ensino-aprendizagem, e muitas vezes são vítimas de preconceitos.

Uma das escolas que mais recebem esses sujeitos e que fazem parte desta pesquisa é a Escola de Educação Básica (EEB) Cônego Nicolau Gesing, situada em um bairro de periferia, Rio Bonito, onde se concentram indústrias e comércio. Essa escola conta hoje com aproximadamente 700 alunos, matriculados entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ofertados nos três períodos. A maioria dos alunos vem de famílias consideradas de baixa renda e com grau de escolaridade variando entre o Ensino Fundamental e o Médio, em geral incompleto. A profissão dos pais ou responsáveis é bem diferenciada, com predominância na indústria, como operários, no comércio e na construção civil.

A maioria dos professores que lecionam nessa escola é ACT e completa sua carga horária em outras escolas, dificultando os encontros para a realização dos planejamentos coletivos e as formações continuadas. Os professores dos Anos Iniciais são todos efetivos, no entanto, estão exercendo outras funções. Atualmente, a escola conta 99 funcionários, entre

professores e demais profissionais da educação e serventes. Das três escolas, é a que apresentou, no indicador do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017, nota mais baixa, 5,8.

Outra escola é a EEB Engenheiro Annes Gualberto, localizada no centro da cidade de Braço do Norte, que atende um público de aproximadamente 600 alunos, matriculados entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos vem de famílias de classe média e média baixa e com grau de escolaridade variando entre o Ensino Médio, cursos profissionalizantes e Ensino Superior. A profissão dos pais ou responsáveis é bem diferenciada, com predominância na indústria, no comércio, funcionalismo público e empreendedores. Assim como a escola citada anteriormente, esta também vivencia a mesma dificuldade em se tratando do quadro de professores, a maioria é ACT, mas o diferencial é que 80% dos professores dos Anos Iniciais são efetivos e atuam em suas funções. No momento, a escola possui 73 funcionários.

A terceira e última escola desta pesquisa é a EEB Werner Knabben, situada no interior do município, na comunidade de Travessão, atende aproximadamente 300 alunos, distribuídos entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino. Os alunos desta escola são oriundos de famílias de agricultores, pecuaristas, funcionários públicos, empresários e pessoas que trabalham no comércio e hotéis, e apresentam Ensino Médio completo, cursos profissionalizantes e Ensino Superior como grau de escolaridade.

A realidade desta escola não difere das outras em relação aos professores ACTs, dificuldades para o planejar, participação das formações. Mas, há algo que acontece nesta escola que a distingue das outras: a participação das famílias na escola. Os pais acompanham o processo de aprendizagem de seus filhos, participam dos eventos da escola e auxiliam seus filhos nas atividades extraclasse. Isso acaba contribuindo muito com os bons resultados nas avaliações em larga escala realizadas pela escola, que obteve a nota 7,3 no IDEB de 2017.

Os sujeitos desta pesquisa foram: 8 professoras do ciclo de alfabetização das escolas citadas e 3 responsáveis pela dimensão pedagógica da escola.

Os critérios estabelecidos para a coleta de dados desta pesquisa foram assim delimitados:

a) as escolas devem pertencer à rede estadual de ensino;
b) a localização das escolas (1 do centro, 1 da periferia e a outra do campo) com o propósito de verificar se este fator apresenta alguma influência na organização e

materialização do ciclo. Como havia mais de uma escola do campo no município, a escolha se deu pela facilidade de acesso para a realização da pesquisa;

c) escolas com atendimento aos Anos Iniciais;

d) escolas em que o ciclo de alfabetização ocorre nos três anos.

A coleta de dados é indispensável na realização de uma pesquisa, pois é durante esse processo que o pesquisador consegue as informações necessárias para o desenvolvimento do seu estudo. Pode-se até mesmo afirmar que a concretização da pesquisa depende, em parte, do modo como o pesquisador realiza esta coleta. Escolher os instrumentos de coleta de dados que atendam aos seus objetivos é um grande desafio, pois são vários os instrumentos que podem ser utilizados pelo pesquisador para garantir o êxito de sua pesquisa. Na presente pesquisa foram utilizadas a entrevista (Apêndice B) e análise documental.

A entrevista é o encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas consiga informações a respeito de um determinado assunto, através do diálogo. Uma conversa direcionada com o intuito de obter informações acerca do tema em evidência. Esta pode ser estruturada ou semiestruturada. A opção, neste estudo, foi pela segunda.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]", além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nas três escolas pesquisadas, foram entrevistadas as professoras alfabetizadoras (1º, 2º e 3º anos), um de cada turma, e o responsável pela dimensão pedagógica da escola.

As entrevistas foram previamente agendadas e, com a autorização das depoentes, foram todas gravadas. A média de tempo ficou em torno de uma hora cada uma. Após a conclusão desta etapa, as gravações foram transcritas para posterior análise.

Além da entrevista, também foi utilizada a análise documental, com a finalidade de compreender e entender a organização e funcionalidade dos ciclos de alfabetização nas instituições de ensino, incluindo leis nacionais e estaduais vigentes, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), atas dos Conselhos de Classe, dentre outros registros de acompanhamento da turma, como o próprio diário de bordo e/ou de classe.

Triviños (1987) salienta que a análise de conteúdo constitui-se num conjunto de técnicas. Para tanto, o pesquisador necessita "possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias" (1987, p. 160). O pesquisador que admite a existência de diferentes lógicas de pesquisa, mantendo-se em consonância com o método adotado, denota coerência, revelando grande potencial da pesquisa ao saber explicitar a sua opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção de sua investigação. O mesmo autor afirma ainda que a análise de conteúdo, além de método de análise único, pode servir de auxiliar em pesquisas mais complexas, fazendo parte de uma visão mais ampla, como no caso do método dialético.

No entanto, para que o método realmente atinja tal envergadura, faz-se necessário considerar o contexto das análises, não podendo o pesquisador ater-se apenas aos aspectos superficiais e/ou manifestos dos dados coletados.

O processo de análise das entrevistas seguiu os seguintes passos: primeira leitura, para destacar nas respostas dadas as questões que mais se sobressaíam em relação à temática elencada, às reticências ou fuga de respostas. O uso de cores para destaques ajudou no segundo passo, que foi agrupar respostas idênticas e diferentes entre as entrevistadas, as mais evidenciadas, etc. A partir dessa visualização, foram sendo agrupadas questões que, somadas às leituras das atas de Conselho de Classe e demais documentos analisados, constituíram as categorias de conteúdo, sendo elas: materialização do ciclo na escola; materialização do ciclo na sala de aula (prática pedagógica); práticas de materialização do ciclo viabilizadas pelo Estado.

Para facilitar a visualização e melhor compreensão dos dados coletados durante a análise, estes foram organizados em quadros que se encontram em anexo. A partir dessa organização inicial, destacam-se as falas para serem inseridas no texto, especialmente no capítulo 3, onde se encontram os resultados da pesquisa. Essas falas foram destacadas em itálico para diferenciar das citações de autores.

Foram utilizados, como principais referências para fundamentar a pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico, os seguintes autores: Gramsci (1989), Konder (2008), Severino (2001), Thompson (1981) e Triviños (1987). Para compreensão da história da alfabetização no Brasil, contou-se com os escritos de Mortatti (2004, 2006), Saviani (2008, 2010) e Schmidt (2012); para definição do conceito de ciclo, Freitas (2003) e Mainardes (2006, 2009); e sobre aprendizagem e alfabetização, Smolka (1988), Soares (2004a, 2012, 2016, 2018) e Vygotsky (1995, 2001).

O resultado preliminar de todo esse processo está organizado em Introdução e dois capítulos. Na Introdução, apresenta-se um pouco da trajetória da pesquisadora no Magistério, assim como a inserção no Mestrado, a escolha do objeto de pesquisa e descreve-se a metodologia utilizada. No segundo capítulo, relatam-se questões referentes à Política Nacional para Alfabetização e a organização dos ciclos no Brasil e no estado de Santa Catarina. No terceiro capítulo, apontam-se os resultados da pesquisa. E, por último, expõem-se as considerações finais, as referências e os apêndices.

2 POLÍTICA NACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS

> [...] Onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos, é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. (MAINARDES, 2007, p. 29)

Este capítulo apresenta a trajetória das elaborações e institucionalizações das leis, regimentos, enfim, da política nacional brasileira com ênfase na alfabetização atrelada às questões socioeconômicas e culturais vivenciadas nos diferentes momentos e contextos da sociedade.

Entre um parágrafo e outro, vão-se compreendendo algumas questões presentes no que tange à educação, a partir do passado, o qual é marcado por divergências, processo de classificação e exclusão do acesso e permanência dos "diferentes sujeitos" na escola, assim como a operacionalização e a institucionalização de diferentes abordagens e métodos de ensino utilizados na educação formal.

Todo este percurso foi necessário para se chegar à política do ciclo, termo este criado para designar uma política de não reprovação, que apareceu em 1984, com a implementação do CBA na rede estadual paulista e como política educacional brasileira com o argumento de auxiliar os alunos que precisam de um tempo maior para se apropriar dos conhecimentos necessários no processo de alfabetização.

2.1 POLÍTICA NACIONAL PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS E A PERSPECTIVA DO CICLO

Antes de entrar diretamente na discussão em torno da temática alfabetização, é importante retomar a história da educação no Brasil para compreender as mudanças decorrentes dos diferentes contextos socioeconômicos, culturais e políticos que têm permeado o processo de escolarização neste país, articuladas às legislações.

A educação, até o final do século XIX, era restrita a poucos indivíduos, sendo privilégio de alguns. No entanto, desde a 1ª Constituição brasileira, outorgada em 1824, a educação é mencionada como uma política pública. O artigo 179 determinava que:

> A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base liberdade, segurança individual, e propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:
> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824).

Ao ler o conteúdo desse artigo, questiona-se: instrução primária gratuita a todos os cidadãos? Mas todos eram considerados cidadãos brasileiros naquela época? Ou quem eram considerados cidadãos brasileiros naquela época? Neste período, não havia nenhuma diferença socioeconômica e cultural entre os cidadãos?

Na própria Constituição de 1824, encontra-se, em seu artigo 6º, a definição de cidadãos brasileiros:

> I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
> II. Os filhos de pai Brazileiro, e Os illegitimos de mãi Brazileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.
> III. Os filhos de pai Brazileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.
> IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.
> V. Os estrangeiros naturalisados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação. (BRASIL, 1824).

Diante disso, pode-se deduzir que a educação primária gratuita a todos os cidadãos, conforme apresentava a Constituição, atendia à necessidade somente de uma minoria da população brasileira, ou melhor dizendo, dos seres considerados cidadãos naquela época. Para alguns cabia pensar, planejar e administrar a sociedade brasileira, desfrutando de seus bens materiais e sociais; e a outros a tarefa era aprender a seguir ordens, a bem fazer o que lhes havia sido mandado, sobrando a eles migalhas de uma elite dominante que se constituía (MELO, 2015 *apud* MELO; MARQUES, 2017, p. 328).

Anos depois, em 1827, o Império brasileiro, com o desígnio de fortalecer o Estado Nacional, apropriando-se de mecanismos de atuação sobre a população, institui a primeira lei de educação do Brasil, em 15 de outubro, a qual determinava a criação de Escolas de Primeiras Letras, que deveriam ser implantadas em cidades, vilas e locais populosos, fazendo uso do método intitulado ensino mútuo, ou Método de Lancaster (que se arrastou sem muito sucesso

até 1854).[5] A instrução era vista como uma estratégia para civilizar o povo brasileiro, e permitiria indicar caminhos para um povo livre.

De acordo com Faria Filho (2003, p. 137):

> A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo.

Entretanto, a inserção das Escolas de Primeiras Letras durante o século XIX não ocorreu em seguida à aprovação da lei e de forma organizada em todo o país, pois, em determinados períodos, apresentou dificuldades em sua materialização, principalmente porque estavam relacionadas a interesses de grupos político-ideológicos.

Além deste fator, Aranha (2006) salienta a precariedade de salas amplas para abrigar o grande número de alunos, prédios improvisados, não apropriados, ausência de materiais didáticos, descontentamento por parte dos professores com a remuneração e a falta de preparo de muitos para exercer a função.

Saviani (2010) destaca que foram muitas as dificuldades para implantar um sistema educacional no Brasil no século XIX, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto pelos investimentos financeiros necessários para o desenvolvimento da educação. Por 48 anos, durante o Segundo Império (1840-1888), a média anual de recursos investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial. Deste índice, apenas 0,4% foi destinado para o ensino primário e secundário, sendo que, em 1844, "a instrução primária" recebeu somente 0,11% do referido orçamento. Neste contexto, o sistema de ensino no Brasil "[...] não se implantou e o país foi acumulando um grande déficit histórico em matéria de educação" (SAVIANI, 2010, p. 166-167).

Um país governado por "estrangeiros", que tinham o interesse de explorar os recursos naturais aqui existentes, não se preocuparia em oferecer à população nativa ou pobre, como índios e negros, o acesso à educação, ao conhecimento. Naquele momento, exigia-se mão de obra escrava e não sujeitos pensantes.

---

[5] Método Lancaster é um método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitorial ou mútuo, difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo (ARANHA, 2006, p. 232).

Durante todo o período imperial, embora o discurso sobre a importância da escola estivesse presente nas declarações oficiais, na prática, a criação de escolas e o acesso das pessoas continuou limitado a uma minoria da população brasileira.

Schmidt (2012), ao escrever sobre a história da instrução elementar em Santa Catarina, evidencia em seus registros que em 1833, neste estado, a população era estimada em torno de 53.000 habitantes, sendo 41.000 livres e 12.000 escravos. Com relação à população indígena, não foi possível precisar os números porque os índios, na época, eram considerados "incivilizáveis". Considerando os escravos que não tinham direito algum, teve acesso à escola pública de Primeiras Letras, em 1833, em torno de 1% da população livre. (SCHMIDT, 2012, p. 141).

Com o passar dos anos e avanços no processo de industrialização e urbanização, a escola passou a ser necessária, embora a oferta tenha sido por muito tempo ainda para uma minoria da população. Nessa nova configuração da sociedade brasileira, novos valores precisavam ser implantados, pois pessoas precisavam entender, compreender este processo para auxiliar na permanência e desenvolvimento do sistema capitalista já estabelecido.

Segundo Marx (1977), "o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual". O que faz o mundo ser como é, e o que produz em todas as suas dimensões, são as relações materiais que são instituídas em sua dinâmica diária. E é a partir dessas relações que o homem e a sociedade vão se constituindo, desenvolvendo frente a um novo modelo que estabelece um tipo de homem, de sociedade, superando o anterior e possibilitando-o a sua negação ou superação frente à ação da humanidade. (MARX, 1977, p. 24-25).

Para esse autor, ao produzirem seus meios de vida, os seres humanos produzem indiretamente a sua própria vida material. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são depende das condições materiais de sua produção. "Não é a consciência que determina seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (MARX, 2009, p. 32). O ser humano é influenciado a pensar e agir de determinada forma pelos modos de produção social, pela realidade objetiva, situada em um lugar e em um tempo histórico.

Nas escolas brasileiras de ensino elementar os alunos aprendiam a ler, escrever, contar e também a conhecer, e afirmar os princípios religiosos, a virtude e o amor às instituições do Estado.

A partir de 1880, a sociedade brasileira foi influenciada e subsidiada por um método de ensino elaborado no ano de 1876, publicado em Portugal, o "Método João de Deus", ou seja, Cartilha Maternal João de Deus, conhecida também como Cartilha Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus, com o propósito de alfabetizar suas filhas. Foi divulgada no Brasil no início de 1880, por Antônio da Silva Jardim, nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Este método baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras; chamava-se método da palavração. Este autor era contra o método de soletração e silabação para o ensino da leitura e sua obra foi o marco entre o abecedário (bé-á-bá) e os métodos analíticos, que foram difundidos no Brasil durante a República. (MORTTATI, 2006, p. 5-6).

Para Aranha (2006), a educação brasileira arrastou-se através de todo o século XIX, sem investimentos (devido ao precário sistema de tributação), com uma dualidade de sistemas: sem conexão nenhuma entre o ensino primário e secundário. Enfatiza que o golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira veio, no entanto, de uma emenda constitucional, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentralizou o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias foram destinadas a escola elementar e a secundária. A educação da elite ficou a cargo do poder central, e a do povo, confiada às províncias.

Em 1837, na cidade do Rio de Janeiro foi criado o Colégio Pedro II, que oferecia o diploma de bacharel, título indispensável na ocasião para cursar o nível superior. Na época, apenas tinha acesso aos estudos neste colégio a aristocracia, onde era oferecido o melhor ensino, a melhor cultura, com o objetivo de formar as elites dirigentes. Neste mesmo período, foram criadas também escolas religiosas e alguns cursos de Magistério em nível secundário, excepcionalmente masculinos.

Neste período, a alfabetização era representada no Brasil de então pelo chamado "método de coisas" ou método intuitivo, inspirando-se sobretudo nas ideias educacionais de Pestalozzi. Faria Filho (2000, p. 143) dessa maneira descreve o método:

> O assim chamado 'método intuitivo' deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, como momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Parte então do conhecimento sensível para depois atingir um raciocínio superior, a reflexão.

Em 1879, a reforma de Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino, o que permitiu o surgimento de colégios protestantes e positivistas. Em 1891, Benjamim Constant, baseado nos ensinamentos de Augusto Comte, organizou uma reforma de ensino positivista, defensora de uma autocracia republicana dos cientistas e de uma educação neutralizadora das tensões sociais.

A partir de 1890, entre as várias medidas de reforma da instrução pública no estado de São Paulo, foram criados os então chamados Grupos Escolares, que viriam a provocar profundas modificações no sistema educacional brasileiro através de inovações nas práticas de ensino. Baseada nas experiências de países europeus e principalmente dos Estados Unidos, esta iniciativa fazia parte de um projeto mais amplo pretendido pelo recém-instituído regime republicano. (SOUZA, 1998, p. 1).

Este projeto, ou modelo educacional em vigor, abrangia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele implicava um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma categorização mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de desenvolvimento, a divisão do trabalho docente, conferindo a cada professor uma classe de alunos. Ou seja, a divisão do trabalho passa a fazer parte da organização da escola acompanhando o modelo de desenvolvimento econômico daquele momento. O que nem poderia ser diferente, haja vista ser a divisão do trabalho também parte deste contexto.

O ingresso desta nova configuração escolar gerou uma nova perspectiva na sociedade da época, pois, além de atender à necessidade de novas vagas escolares, oferecia resposta à modernidade que identificava a democratização do ensino como a prosperidade do país. Os idealizadores das reformas educacionais acreditavam que seria imprescindível a renovação do ensino primário para atingir a almejada reforma social.

Todavia, entre os anos 1920 e 1970, propagaram-se os estudos do importante educador brasileiro do século XX, Lourenço Filho. Os Testes ABC (apresentando uma abordagem psicológica) tinham como objetivos medir o nível de maturidade biofisiológica para a aprendizagem de leitura e de escrita e, consequentemente, a homogeneização das salas. Assim, os alunos que possuíam os pré-requisitos aferidos pelos Testes ABC eram direcionados às salas de alfabetização, e aqueles que ainda não se encontravam preparados, eram organizados em salas de pré-alfabetização. A obra Testes ABC, de Lourenço Filho, composta de oito provas, permeou o cenário educacional brasileiro entre as décadas de 1920 e 1970, e foi considerada a

primeira pesquisa científica brasileira a conceber o processo de alfabetização como aquisição simultânea da leitura e da escrita. (MELO; MARQUES, 2017, p. 329).

A partir do início do século XX, surge no Brasil o Movimento "escolanovista", que, juntamente com importantes mudanças econômicas, políticas e sociais como: aceleração do processo de urbanização e expansão da cultura cafeeira e progresso industrial da nação, trouxe para o país transformações nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Silva (2007) assim expressava esse momento histórico:

> No Brasil, os ideais republicanos nasceram inspirados nas ideias positivistas de educação, marcadas pela crença sistemática nas políticas educacionais como mola propulsora para o progresso. A educação estava sempre presente nos discursos políticos, sendo sempre apontada como a chave para atingir o pleno desenvolvimento. A rigor, desde 1870, a liberdade, a laicização, a expansão do ensino e a educação para todos eram bandeiras levantadas pela burguesia nascente no Brasil (SILVA, 2007, p. 03).

Havia também na época conflitos de ordem política e social que acarretavam uma transformação significativa da mentalidade brasileira, pois com o movimento da população, ao deixar o campo em direção aos centros urbanos tentando encontrar melhores condições de trabalho e de sobrevivência, a educação dessas pessoas foi a condição para que a economia capitalista industrial se consolidasse, garantindo o desenvolvimento do país. Mediante tal conjuntura, o educador norte-americano John Dewey (1859-1952) foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico e afirma que a "Escola Nova deve se dar pela ação e não pela instrução. Para ele essa concepção tem que ser uma experiência concreta, ativa e produtiva em cada um" (GADOTTI, 1996, p. 143).

Os escolanovistas criticavam a educação tradicional porque ensina a copiar e não a pensar, pois se achava centrada no mestre e na transmissão de conhecimento, tendo "substituído à alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio" (GADOTTI, 1996, p. 143).

Na Escola Nova, o aluno é o centro principal do processo educativo e o professor é o facilitador da aprendizagem, e este deve se esforçar em despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno.

Em se tratando do professor, vale ressaltar que a sua formação, desde o período imperial, era relegada à boa vontade provinciana: escolas para formação de normalistas foram abertas e fechadas voluntariamente até meados da segunda metade do século XX. O primeiro curso de Pedagogia surgiu, segundo Tanuri (2000), apenas em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia

da Universidade do Brasil, através do Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939, formando bacharéis que viriam a ser os administradores e pensadores educacionais; e aos licenciados caberia a docência, o executar das ordens, as teorias e práticas criadas por outros. Por ser apenas uma Faculdade no Brasil, ela não conseguia formar a demanda necessária, ou seja, a maioria dos professores alfabetizadores eram leigos. (MELO; MARQUES, 2017, p. 329-330).

No decorrer da primeira metade do século XX, as discussões sobre educação tornaram-se adensadas e ampliadas, leis foram sendo criadas e o Estado passando gradativamente a ofertar educação escolar para o maior número de brasileiros. É nesse período que a primeira LDB começa a ser gestada e, depois de um processo longo de idas e vindas, foi instituída através da Lei nº 4.024/61, em que o Estado assumiu o compromisso com o ensino primário para todos os brasileiros, prevendo cumpri-la até 1970. Em 1971, a Lei nº 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos.

Nesse momento em que uma maior parcela de crianças ingressa na escola, oriundas da classe trabalhadora, o fracasso escolar também aparece com maior intensidade. De cada mil crianças que ingressavam na 1ª série em 1963, apenas 449 passavam à 2ª série em 1964. Dez anos depois – de cada mil crianças que ingressavam na 1ª série, apenas 438 chegavam à 2ª série em 1975. Quais seriam as causas desta situação? (SOARES, 2018, p. 14).

Durante este processo os alunos realizavam as mesmas atividades, pois acreditava-se que todos aprendiam do mesmo jeito, seguindo a mesma sequência presente na cartilha.[6] Os que já possuíam algum conhecimento sobre este universo, os que não sabiam e os com necessidades especiais eram tratados da mesma maneira.

Os alunos que não apresentavam o domínio do conhecimento ensinado eram levados a repetir o ano quantas vezes fossem necessárias. O fracasso escolar estava associado à falta de capacidade dos alunos em aprender a ler e escrever. Este período ficou conhecido como tecnicista, vivenciado durante a ditadura militar.[7] O modelo educacional tecnicista foi

[6] O termo cartilha constitui um desdobramento da palavra "cartinha", diminutivo de "carta", que historicamente tem sido um recurso didático indispensável em sala de aula, espaço, por excelência, destinado à transmissão de um saber socializado, por um professor também historicamente legitimado para essa tarefa de ensinar a ler e escrever. Esses pequenos livros que reuniam o abecedário e o silabário traziam também como recurso, para as primeiras leituras, textos do catecismo, pois, associada ao processo de escolarização, estava a meta da colonização, especificamente no caso da escola brasileira. A primeira cartilha que subsidiou o trabalho do professor em terras brasileiras foi a de João de Barros, publicada em 1540, e que está formatada nesse modelo das cartinhas. (VIEIRA, 2017, p. 28)

[7] "A ditadura militar, no Brasil, foi instaurada por meio de um golpe — organizado pelos militares, a partir de **31 de março** de 1964, e concluído por meio do golpe parlamentar, que se deu em **2 de abril** de 1964, permanecendo por 21 anos. Esse golpe, orquestrado não só por militares mas também pelo grande empresariado do Brasil, com o apoio dos Estados Unidos, visava à derrubada de João Goulart e do **projeto trabalhista** — um projeto político voltado para o desenvolvimentismo e para a promoção de bem-estar social." SILVA, [s.d.].

implantado no Brasil para atender aos interesses do capital estrangeiro, sobretudo o americano, por meio da necessidade de preparação de uma mão de obra que pudesse consentir à demanda das multinacionais que invadiam a nação brasileira.

Os anos de 1980 configuraram-se em um cenário político tumultuado, através do qual os movimentos populares conquistaram a redemocratização política no Brasil no ano de 1985. Este clima conturbado era reforçado pelo índice de analfabetismo dos cidadãos, que chegava a 25,41%, bem como pelo fracasso escolar que afligia 19,9% da população que frequentava os Anos Iniciais do Ensino fundamental. (MELO; MARQUES, 2017, p. 331).

Conforme a análise de Mortatti (2006, p. 10), nesse período:

> [...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, esta teoria considera a alfabetização como um processo de aquisição da língua escrita, entendida como objeto de conhecimento [...].

A escrita é concebida como um sistema de representação e sua aquisição remete à formação de conceitos sobre a representação da língua escrita pela criança, sujeito que interage com o objeto do conhecimento, denominado cognoscente.[8]

O construtivismo expandiu-se no país, decorrente dos estudos sobre a psicogênese da escrita, é considerado um marco na história da alfabetização. Esta teoria gerou o fortalecimento de novas compreensões sobre alfabetização, situando os estudantes como sujeitos que constroem seus próprios conceitos acerca da língua escrita, sem estar enlaçados aos métodos de ensino.

Na década de 1980, segundo Soares (2016), também chegaram ao Brasil as discussões sobre letramento, bem como a necessidade de alfabetizar e letrar os sujeitos inseridos em contextos cada vez mais letrados. Para a autora, o termo *literacy* significa "alfabetismo" e representou, naquela época, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.

Para Soares (2012), letramento diferencia-se do termo alfabetização pelo fato deste restringir-se ao aprendizado da leitura e da escrita, e aquele referir-se ao uso social que se dá para o conhecimento do ato de ler e escrever. Assim, letrar e alfabetizar, para teóricos desta

[8] Cognoscente: é aquele que conhece ou que tem a capacidade de conhecer. O sujeito cognoscente, por conseguinte, é quem realiza o ato do conhecimento. (Acesso disponível: https://conceito.de/cognoscente em 16 de janeiro de 2020).

corrente, configuram-se enquanto dois processos indissociáveis; porém, distintos. O processo de alfabetização refere-se à aquisição individual do sistema de escrita, ao "[...] domínio da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve" (SOARES, 2004b, p. 16). Letrar não corresponde a apenas saber ler e escrever, mas a fazer uso social da leitura e da escrita, a praticar estes conhecimentos e responder adequadamente às demandas sociais que requerem estes conhecimentos. Nessa perspectiva:

> Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos. (SOARES, 2000).

Mortatti (2004, p. 98) afirma que o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Para autenticar o diálogo, Freire (1987, p. 7) aponta para o conceito de alfabetização numa perspectiva de letramento quando explica que "[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade". Sendo assim, faz-se necessário compreender a alfabetização com suas especificidades enquanto processo de aquisição do sistema de escrita alfabética; porém, torna-se imprescindível que ela seja planejada e desenvolvida a partir de práticas de letramento.

No ano de 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil destinada a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional. No que compete à educação, vale a pena ressaltar os seguintes artigos:

> ➨ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> ➨ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> ➨ I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> ➨ II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> ➨ III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> ➨ IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

Os artigos apresentados acima evidenciam o direito a todos ao acesso à educação. Mesmo com esse direito garantido por lei, muitos nesta época estavam fora do processo educacional. Como explicar tal situação: direitos positivados, mas não legitimados na prática?

No decorrer desta época, também entre os anos de 1980 e 1990, a teoria histórico-cultural ganha destaque no Brasil. A teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky (1896-1934) e colaboradores, dentre eles Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), foi adotada nas décadas de 1920/30, no Instituto de Psicologia de Moscou, na Rússia pós-revolução.

A perspectiva histórico-cultural apresenta-se como uma teoria inovadora para o processo de alfabetização, visto que entende o ser humano na sua integralidade, assemelhando-se, assim, à perspectiva freireana de uma educação libertadora. Não nega a necessidade do ensino-aprendizagem das relações grafema/fonema; entretanto, sugere que estas sejam abordadas a partir das categorias de mediação, apropriação, objetivação, sentido e significado.

Segundo Vygotsky (1995), o ensino da escrita não pode ser acordado como uma questão técnica; a escrita deve ser apresentada à criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função social. Para pensar diretrizes para o ensino da escrita, Vygotsky dizia que a escrita não iniciava quando a criança pegava no lápis pela primeira vez, mas no primeiro gesto, quando, ainda bebê, ela procurava se expressar e se comunicar. Percebeu, com isso, que a história da escrita é a história do desejo de expressão da criança.

Neste contexto, para organizar as dimensões para o aprendizado escolar faz-se necessária a utilização de um conceito capaz de explicar como ocorre esse processo, denominado *a zona blijaichego razvitia*. (PRESTES, 2010, p. 168).

No Brasil esse conceito recebeu traduções diferentes: zona de desenvolvimento proximal ou zona de desenvolvimento imediato. Segundo Prestes (2010), nenhuma dessas opções se aproxima da ideia primordial desse conceito fundamental. Tanto a palavra proximal quanto a palavra imediato não transmite a particularidade essencial do conceito que é a possibilidade de desenvolvimento.

A autora explica que a palavra no português com mais veracidade e que expressa a ideia de possibilidade contida no conceito é iminente.

> A zona *blijaichego razvitia ou a zona de desenvolvimento iminente* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com ajuda de problemas que a criança resolve sob orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (VIGOTSKI, 2004 *apud* PRESTES, 2010, p. 299).

De acordo com a citação apresentada, pode-se alegar que uma criança ou um adolescente e/ou um adulto, quando realizam juntos uma atividade, há uma possibilidade de, em algum momento no futuro, terem autonomia de refazê-la sem auxílio. Aquilo que faziam juntos estará na iminência de fazerem de forma independente. A atividade em grupo cria condições para essa possibilidade.

Vigotski desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento iminente para discutir e elucidar a relação existente entre desenvolvimento e *obutchenie*, utilizado em russo e traduzido por alguns no Brasil como *aprendizagem*, e por Prestes (2010) como *instrução*.

Prestes (2010) destaca que, para Vigotski, *obutchnie* pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana.

Nesse caso, pode-se dizer que as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e estimulam o processo de desenvolvimento do indivíduo. Somente a instrução (o ensino) é capaz de mobilizar o desenvolvimento para novas aprendizagens.

A partir da promulgação da Constituição e dos princípios e demais determinações nela contidos, somados ao conhecimento e proposições de teorias progressistas, várias iniciativas de reorganizar o Ensino Fundamental vêm sendo efetivadas no Brasil, sempre com a justificativa de melhorar a aprendizagem.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a LDB nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em maio de 2005, a Lei nº 11.114/2005, que "altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996", foi implementada com a finalidade de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, completos até o dia 31 de março do mesmo ano. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, institui que o Ensino Fundamental passa a ter nove anos de duração e a incluir os alunos com

seis alunos anos de idade, que antes faziam parte da Educação Infantil. A partir dessa lei, todas as escolas, municipais, estaduais e particulares, tiveram o prazo máximo até 2010 para se prepararem e assentirem ao Ensino Fundamental de nove anos. (BRASIL, 2007).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a Lei nº 11.274/2006 tem como objetivo "assegurar a todas as crianças um tempo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem" (BRASIL, 2007, p. 7). Esta mesma lei determinou o tempo do Ensino Fundamental com duração de 9 anos em todo o país; com isso, foi necessário reorganizar esta etapa da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Além da ampliação do tempo do Ensino Fundamental, a Educação Básica passou por alterações com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia o tempo de ensino obrigatório no país dos 04 aos 17 anos.

Segundo as orientações disponibilizadas pelo MEC (BRASIL, 2009, p. 23), no que refere à alfabetização, especificamente ao 1º ano:

> [...] constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização.

Além das orientações do MEC, o Parecer nº 4/2008 também determina alguns princípios e normas a respeito da organização e funcionalidade dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

> 4 - O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de 'ciclo da infância'.
> 5 - Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino.
> 6 - Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.
> 7 - Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de

> conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
> 8 - Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008).

Neste contexto também a organização do currículo em forma de ciclo vai ganhando espaço. O termo "escola em ciclos", como designação de políticas de não reprovação, surgiu no Brasil com a implantação do CBA no estado de São Paulo, em 1984, conforme já mencionado anteriormente. O Ciclo Básico reunia os dois primeiros anos de Ensino Fundamental, eliminando a reprovação na passagem do 1º ano para o 2º ano, com o objetivo de proporcionar aos alunos mais tempo para a aprendizagem e ainda reduzir as taxas de reprovação e evasão. (MAINARDES, 2007, p. 67).

Os ciclos chegam às escolas com o propósito de romper com a prática educativa de seriação, inserindo uma forma de organização contínua, reestruturando o tempo e espaço escolar para atender às diversidades e dificuldades encontradas pelos alunos. De acordo com Mainardes (2009), os princípios da organização da escolaridade em ciclos são:

> a) A garantia da continuidade e progressão da aprendizagem, entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupção desnecessárias;
> b) A reprovação e os degraus anuais (séries convencionais) devem ser substituídos pela progressão contínua dos alunos. Em alguns países, bem como em algumas redes de ensino brasileiras, essa progressão é garantida pela matrícula e promoção por idade; em outros, pela implantação de ciclos plurianuais, cuja duração pode variar de um sistema de ensino para outro;
> c) Os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo precisam ser definidos, mas os alunos poderão seguir trajetórias diferenciadas no decorrer do ciclo, pois os ritmos e as necessidades de aprendizagem são diferentes para cada um ou para grupos de alunos;
> d) A avaliação classificatória (baseada em notas, classificação, aprovação e reprovação) precisa ser substituída pela avaliação contínua e formativa. Os professores são orientados a utilizar as informações da avaliação para acompanhar a aprendizagem dos alunos (regulação) e planejar as intervenções necessárias;
> e) Além da formação formativa, propõe-se a pedagogia diferenciada (para atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma classe), a mudança dos métodos de ensino e trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo. (MAINARDES, 2009, p. 19-20).

Um aspecto importante é o fato de que, na escola em ciclos, independentemente das perspectivas de organização curricular, os alunos poderão apropriar-se do conhecimento em diferentes momentos do processo educativo, uma vez que a organização escolar em ciclos oferece flexibilidade para que as práticas escolares possam atender à pluralidade em níveis, ritmos e necessidades da aprendizagem dos alunos. (MAINARDES, 2009, p. 75).

Para Fernandes (2009, p. 117-118),

> o ciclo, mais do que uma unidade de tempo escolar, constitui-se em uma medida intermediária para confrontar a escola dentro de uma nova lógica, cujas concepções de escolarização, de tempo e espaços escolares, de conhecimento escolar, de currículo escolar, de avaliação escolar, de trabalho docente, de relação professor aluno, de relação entre escola e mundo social são distintas e entram em conflito com a lógica seriada.

No Brasil, após a implantação dos ciclos de aprendizagem nas escolas municipais de São Paulo, outras experiências surgiram em cidades administradas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), tais como em Belo Horizonte (1995), Porto alegre (1996), Distrito Federal (1997), Belém (1997), Blumenau (1997), Chapecó (1998), Caxias (1998), Vitória da Conquista (1998), Ipatinga (2001), Ponta Grossa (2001), Criciúma (2003), entre outras. Em alguns destes municípios implantaram-se ciclos de formação[9] e, em outros, ciclos de aprendizagem.[10]

Com a aprovação da LDB, os Conselhos Estaduais de Educação de vários estados regulamentaram este regime. A partir de 1998, esta política vem sendo implantada em redes estaduais e municipais de todo o Brasil, inclusive no estado de Santa Catarina.

1.2 A POLÍTICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA PARA A ALFABETIZAÇÃO E A PERSPECTIVA DO CICLO

Para entender a política de organização curricular a partir do ciclo no estado de Santa Catarina, optou-se por resgatar um pouco da história da educação escolar deste estado, em seus anos iniciais, e assim compreender, nesse processo, a criação e implantação do ciclo.

O processo de criação e organização das escolas de Primeiras Letras em Santa Catarina, segundo Schmidt (2011), foi implantado com estrutura semelhante às demais províncias brasileiras, obedecendo às características e condições locais. Inicialmente, a organização das escolas de Primeiras Letras deu-se com base em leis imperiais editadas em 1827, que determinavam que em todas as cidades, vilas e lugares populosos fossem criadas as escolas de Primeiras Letras. Mas, cabe ressaltar, que tais escolas, neste período, não eram destinadas a toda a população.

---

[9] "Os ciclos de formação propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação. A organização escolar baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano: infância (6 a 8 anos de idade); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com os grupos de idade" (MAINARDES, 2009, p. 62).

[10] "Nos chamados ciclos de aprendizagem, os anos da escolaridade oferecidos por uma rede de ensino são divididos em ciclos plurianuais (de dois anos, três anos ou mais). De maneira geral, evidenciam aspectos psicológicos e pedagógicos: o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa" (MAINARDES, 2009, p. 58-59).

Em 1826, em Santa Catarina havia uma escola de Primeiras Letras em Nossa Senhora do Desterro; nesse mesmo período, o Conselho da Província, consciente da ausência da instrução dos jovens no Estado, resolveu criar na capital mais duas escolas públicas de Primeiras Letras, uma para meninos e outra para meninas.

Schmidt (2012) destaca que a criação oficial dessas primeiras escolas ocorreu somente em 1830, através do Decreto Imperial de 10 de setembro, em que o imperador declarava:

> Hei por bem sancionar, e mandar que se execute a Resolução seguinte da Assembleia Geral Legislativa.
> Art. 1º. Fica aprovada a criação de duas Cadeiras de Primeiras Letras, na cidade de Desterro, [...] uma para o ensino de meninos [...] e outra para o ensino de meninas [...]. Art. 2º. Fica também aprovada a criação de Cadeiras de Primeiras Letras, para o ensino de meninos, nas seguintes vilas: uma na vila de Laguna, outra na de Lages e outra na de São Francisco. (SCHMIDT, 2012, p. 140).

A partir desta declaração, evidencia-se uma preocupação do Conselho da Província com a instrução à população mais jovem, mas poucas foram as escolas que iam sendo construídas para atender à demanda catarinense em determinados locais, como também a restrição, seleção ao seu acesso.

A partir de 1834, conforme determinação do Ato Adicional à Constituição de 1824, a instrução primária e secundária passou a ser responsabilidade das províncias, exceto o município da Corte. Este Ato marcou o começo de uma nova fase para o ensino público de Santa Catarina, e certamente para as demais províncias brasileiras, pelo fato de a partir dessa data a Assembleia Provincial ter, entre outras atribuições, a de legislar sobre a instituição pública elementar e secundária catarinense.

A expansão do número de escolas elementares ocorreu paralelamente ao crescimento da população. Dados coletados em relatórios da época demonstram que o aumento da população correspondeu ao de escolas, contudo, o percentual de atendimento manteve-se praticamente o mesmo. Em 1838, em torno de 1,5% da população foi atendida em escolas públicas e particulares. (SCHMIDT, 2012, p. 144). Nesta época, o governo subsidiava escolas particulares e, em troca, elas permitiam o acesso de alguns alunos carentes. Vale lembrar que escravos, índios, neste período, não tinham acesso à instrução escolar, assim como a maioria das meninas.

Quanto ao método de ensino, até 1840, nas escolas de Primeiras Letras da província de Santa Catarina foi utilizado o Lancaster, ou o método mútuo, como era conhecido.

Em 1848, a Lei n° 268, de 1º de maio, apresentou uma composição hierárquica, na qual o presidente da província era quem desempenhava as funções de diretor-geral do ensino,

passando a ser auxiliado pelos diretores municipais e diretores paroquiais, responsáveis pela fiscalização do ensino. (SCHMIDT, 2012).

Com a Lei n° 382, de 1° de julho de 1854, foi delegada ao diretor-geral das Escolas de Instrução Primária a responsabilidade da orientação e administração do ensino público. Surgiu, então, a diretoria-geral das Escolas de Instrução Primária, convertida mais tarde em virtude da Lei n° 600, de 13 de abril de 1868, em Inspetoria da Instrução Pública. (SCHMIDT, 2012).

Para Schmidt (2011), a inspeção das escolas de Primeiras Letras tinha papel fundamental na organização da escola elementar do período, já que todos os encaminhamentos, cobranças, punições e orientações para professores eram de sua responsabilidade, além de servir de vínculo entre escola e província. Com a inspeção, o governo controlava os movimentos empreendidos na escola e conduzia-a a seu modo por meio de orientação aos professores. (SCHMIDT, 2011, p. 434).

Mesmo com a inspeção, os resultados frente ao processo educacional não eram favoráveis. Para muitos, esse resultado estava associado aos prédios sem condições apropriadas (casas alugadas, ou a utilização de um cômodo da casa do próprio professor), mobílias inadequadas (mesas, bancos, caixotes), falta de professores qualificados para ensinar, ausência de materiais didáticos para a realização das atividades, enfim de recursos financeiros para subsidiar a educação.

Embora tenha sido definido um tempo de quatro anos para a criança concluir a instrução elementar, esse tempo poderia mudar segundo o domínio ou não dos conhecimentos julgados necessários (se ela não tivesse o domínio sobre o que fosse ensinado, deveria permanecer no mesmo ano, não avançando). Com a finalidade de melhor avaliar as crianças foi determinado que os exames deveriam acontecer sempre no período de 07 a 10 de janeiro.

Frente ao exposto, fica o questionamento: se não havia um espaço adequado para ensinar e aprender, materiais didáticos disponíveis, professores qualificados, como esse trabalho era realizado na prática? Em relação à avaliação, quem realizava a elaboração dos exames respeitava esses desafios? Os critérios utilizados respeitavam as diferenças, tempos de aprendizagem de cada criança? O que era avaliado? O que era feito com os resultados?

Assim como naquele período, as avaliações externas ainda deixam algumas “mazelas” para serem discutidas e pensadas frente ao processo educacional. Os números apresentados não explicitam o que realmente o aluno aprendeu ou sabe.

Para Schmidt (2011), mesmo frente aos desafios apresentados, o lugar da escola na sociedade começava a ser produzido, designando-se a ela funções distintas daquelas que

desempenhadas em outros espaços sociais, como igreja e família. Ela passava a ser vista como indispensável para o desenvolvimento do Estado Nacional moderno, onde o modelo urbano vai superando o rural como modelo de civilização, pois auxiliaria na formação de um novo sujeito, capaz de legislar, julgar e executar as leis. (SCHMIDT, 2011, p. 443).

A escola potencialmente guarda a possibilidade de ser um espaço de formação que oculta contradições, porque ela já nasce atendendo a uma determinada classe. Ela é constitutiva da relação de classes. Mas precisamos fazer desta instituição um espaço de formação e construção de conhecimentos, saberes necessários para viver, pensar e transformar a realidade que cerca os seres humanos, mesmo que suas diretrizes pedagógicas sejam permeadas pela influência de fatores sociopolíticos e econômicos. O conhecimento é vida, é o alicerce que contribui para a construção de uma sociedade democrática. É a partir dele que as pessoas exercem sua cidadania. Mas como ele não foi e não vem sendo acessível a todos os brasileiros, como mudar a realidade vigente? Como legitimar a democracia nos dias atuais?

O mais inusitado é pensar que, durante muito tempo, "a Corte Catarinense" tinha uma preocupação em projetar, desenvolver uma escola, um ensino dualista: para pobres e ricos. A escola poderia e deveria existir, mas, quando fosse direcionada à população pobre, seria muito mais um espaço de formação de princípios morais, éticos, religiosos do que um local de aprendizagem de conteúdos. As crianças que passassem pela escola deveriam aprender a respeitar as instituições do Estado, a pessoa do Imperador, as leis do Império e os princípios morais vinculados à religião católica. Esses princípios anunciados eram garantidores da ordem e da tranquilidade pública, portanto, suficientes para os pobres. Outros conhecimentos deveriam ser destinados a poucos, aqueles que precisavam de uma educação distinta, para seguir carreira especial. (SCHMIDT, 2011, p. 449-450).

Esta escola "dualista" deixou de existir no decorrer dos tempos?

Em 1911, com a reforma do ensino, realizou-se uma reestruturação na instrução pública do estado de Santa Catarina, sob a coordenação do professor Orestes de Oliveira Guimarães.

Nesta reforma foram implantadas as escolas reunidas[11], as complementares[12] e os primeiros grupos escolares.[13]

Os primeiros prédios dos grupos escolares em Santa Catarina foram inspirados na experiência da modernização do ensino primário colocada em marcha, de modo pioneiro em São Paulo, nos primeiros anos do regime republicano. Orestes Guimarães teve sua formação na Escola Normal da Praça da República em São Paulo que seguia este modelo escolanovista da pedagogia ativa e estrutura curricular seriada.

Situados na área nobre das cidades dos maiores municípios de Santa Catarina, os prédios dos grupos escolares da Reforma de Orestes Guimarães eram austeros e imponentes, marcados pelo estilo eclético com predomínio de traços clássicos. Foram organizados tendo como fio condutor os postulados do método intuitivo, o qual possibilitaria assegurar aos alunos os conhecimentos práticos e lógicos considerados necessários à sua vida pessoal e profissional. (TEIVE, 2011, p. 55).

Como escolas públicas estaduais, os grupos escolares recebiam alunos provenientes de grupos sociais privilegiados financeiramente, mas também de famílias empobrecidas.

Embora tenham sido realizadas outras reformas no sistema de ensino catarinense também nos anos de 1923, 1927 e 1928, estas não foram tão substanciais como as realizadas por Orestes Guimarães em 1911. A estrutura escolar por ele montada (Escola Isolada, Escola Reunida, Grupo Escolar, Escola Complementar, Escola Normal e Escola Profissional) se manteve praticamente inalterada até 1935, quando ocorreu a chamada Reforma Trindade[14] (FIORI, 1991).

---

[11] Escolas Reunidas: poderiam ser criadas nos lugares que devido à densidade da população houvesse mais de duas escolas isoladas. As aulas eram divididas em dois períodos, considerando as habilidades e as dificuldades encontradas no grupo. No turno matutino eram atendidos os não alfabetizados e no vespertino os alunos do 2º e 3º anos. (TEIVE, 2011, p. 71)

[12] Escolas Complementares: foram criadas nos maiores centros urbanos, direcionadas aos egressos dos grupos escolares, devendo funcionar em seus prédios e ter como mestres os próprios professores dos grupos, inclusive o diretor. Tinham como objetivo evitar o salto abrupto dos egressos dos grupos escolares à Escola Normal, onde por falta de idade o aluno nem sempre poderia ter entrada e também para formar, num curto período, professores para as escolas isoladas. (TEIVE, 2011, p. 71)

[13] Grupos Escolares: modelo das escolas graduadas que circulava no mundo ocidental desde meados do século XIX, cujo prédio era grande e geralmente tinha oito salas de aula, dois galpões para recreio e práticas de ginástica e o gabinete do diretor. Cada sala de aula era regida por um professor, que praticava o ensino simultâneo para uma turma homogeneizada pela série idade. (TEIVE, 2011, p. 55).

[14] A Reforma Trindade inspirou-se nas diretrizes traçadas pelo VI Congresso de Educação realizado em Fortaleza, Ceará; mas também sofreu forte influência do sistema de ensino do Distrito Federal, redimensionado por Fernando de Azevedo em 1928. O prof. Luiz Sanches Bezerra da Trindade foi o mentor da reorganização do ensino catarinense efetuado em 1935. Na oportunidade, Trindade era responsável pela já antiga Diretoria da Instrução Pública, daí seu nome ser designador da reforma. Com a institucionalização da Reforma Trindade, a Diretoria da Instrução Pública é transformada em Departamento de Educação subordinado à Secretaria de Estado então denominada Interior e Justiça. As Escolas Normais de então foram transformadas em Institutos de Educação que abrangiam Jardim de Infância, Grupo Escolar, Escola Isolada

Somente durante o governo de Nereu Ramos (1930-1945) houve, de fato, nova reforma educacional, priorizando-se, contudo, a reestruturação dos cursos de formação de professores, que procurava evidenciar o esforço de direcionar-se e adequar-se aos principais pressupostos filosóficos, sociológicos e pedagógicos, integradores do chamado Movimento pela Escola Nova.

No início dos anos 1960, a política educacional catarinense passa a ser elaborada no sentido de colaborar para "vencer as trevas do subdesenvolvimento", contribuindo para a formação de um "homem útil" ao projeto econômico-social, sob o ponto de vista dos governantes. O papel atribuído à educação para o desenvolvimento é o de preparar o homem produtivo eficaz, e de ser formadora de mão de obra, sendo a educação concebida como um recurso para a produção. (AGUIAR, 2008, p. 238).

E, para "fortalecer" este pensamento, ou esta concepção de homem, de educação definida neste período, foi necessário estabelecer algumas diretrizes para subsidiar o trabalho educacional, com intuito de materializar tal concepção.

Dessa forma, em 1961 ocorreu a criação do Conselho Estadual de Educação e, em 1963 e 1969, a elaboração das Leis do Sistema Estadual de Ensino (Lei nº 3.191, de 8 de maio de 1963 e Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969, que se constituíram em medidas legais com a finalidade de organizar e regularizar a questão educacional em Santa Catarina, integrando-a aos princípios da LDB (Lei 4.024), aprovada em 1961 e às concepções presentes no projeto econômico nacional e estadual daquele momento.

A Lei nº 3.191/63, no que tange à organização e funcionalidade do processo escolar, no seu art. 2º, estabelece que o ensino primário é obrigatório a toda a criança entre sete e dez anos e que só será ministrado na língua nacional. Nesta época, além dos indígenas, Santa Catarina já tinha imersos em seu território inúmeros imigrantes oriundos dos diferentes países. Por que negar a cultura destes povos? Também faz-se necessário destacar o art. 33, que dispõe que o ensino estadual será organizado em sistema contínuo e progressivo e compreenderá escolas: a) de grau elementar, que compreende as escolas maternais, os jardins de infância e as escolas primárias; b) de grau médio, que compreende o ensino secundário, o normal e o técnico; c) de grau superior. (SANTA CATARINA, 1963).

Para Aguiar (2008), a função da educação no desenvolvimento do estado estava claramente presente nas finalidades que lhe foram atribuídas pelas Leis do Sistema Estadual de

(tipo rural), Escola Normal Primária, Escola Normal Secundária e Escola Normal Superior Vocacional. (COSTA, 2014, p. 209)

Ensino. A primeira Lei do Sistema Estadual de Ensino (Lei nº 3.191/63) afirmava, em seu artigo 1º, que "à educação competia promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e tecnológico", através da "preparação de recursos humanos necessários às novas demandas econômicas". A educação, assim, contribuiria para fortalecer a "unidade nacional" e o "desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum", preparando cada indivíduo para o domínio de recursos científicos e tecnológicos "que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio". (AGUIAR, 2008, p. 240).

Com a elaboração e homologação da Lei do Sistema Estadual de Ensino, Lei nº 4.394/69, pode-se perceber que o olhar e direcionamento em relação à organização do espaço escolar, à obrigatoriedade ao acesso, assim como à funcionalidade do sistema de ensino apresentou algumas alterações. O documento ganha em seu corpo o termo ciclo. Isso pode ser evidenciado no art. 2º, que estabelece que o ensino do ciclo básico é obrigatório a toda a criança entre sete e quatorze anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais, e no art. 17, que determina que ensino será organizado em sistema contínuo e progressivo e compreenderá escolas: a) de ciclo básico; b) de ciclo médio; c) de ciclo superior. (SANTA CATARINA, 1969).

Em atenção aos dispositivos constitucionais de 1967, que ampliavam de quatro para oito os anos de escolaridade obrigatória, o Plano Estadual de Educação de 1969 instituiu oito anos de escolaridade contínua e obrigatória na rede estadual, abrangendo o então ensino primário e médio (primeiro ciclo), o que antecipava a Lei da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Além de extinguir os exames de admissão, que durante muitos anos constituíram obstáculo à continuidade dos estudos, a implantação do novo sistema, que teve início em 1970 em toda a rede catarinense de escolas estaduais, estabeleceu os avanços progressivos como forma de avaliação contínua dos alunos, abolindo a reprovação ao longo das quatro primeiras e das quatro últimas séries do que viria a chamar-se Ensino de Primeiro Grau. Ao final da 4ª e da 8ª série foram implantadas classes de recuperação para aqueles que não logravam o desenvolvimento adequado no processo de aprendizagem, sendo que a escola deveria ajustar o ensino à capacidade e ao ritmo próprio do aluno, procurando obter de cada um o rendimento de acordo com suas possibilidades, ao mesmo tempo em que deveria conduzi-lo à iniciação ao trabalho e à criação de hábitos de estudo. (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 109).

Embora o termo ciclo tenha feito parte das discussões pedagógicas desde muitos anos atrás, seu crescente destaque somente se dá a partir da nova LDB. Sobre a organização do ensino

básico, a Lei nº 9.394/96 reitera os ciclos como uma das configurações de organização da escola a partir do artigo 23 (já citada na introdução deste texto).

Nesse mesmo movimento em que a LDB nº 9.394/96 foi elaborada, e com a Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998 (lei complementar do estado de Santa Catarina para regulamentar o sistema estadual de educação pós-LDB/1996), a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) (em suas diferentes versões: 1991, 2005 e 2014) estava sendo discutida e em processo de preparação frente à concepção que iria adotar (ser humano/sociedade) sobre o que se queria ensinar, como também a maneira de compreender a relação do ser humano com o conhecimento.

Segundo o texto introdutório da PCSC (SANTA CATARINA, 1998b, p. 12), foi instituída como direcionamento da construção desse documento a concepção "histórico-cultural". Os norteadores teóricos dessa concepção são os textos de Antônio Gramsci (1891-1937) e de "[...] outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes". No mesmo documento introdutório afirma-se que:

> [...] o pensar da educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional. (SANTA CATARINA, 1998b, p. 12).

Evidencia-se que os responsáveis pelas discussões e elaboração da Proposta apresentam uma preocupação com a população menos favorecida, que é a maioria, por não ter acesso ao ensino e a outras formas de conhecimento, cultura e lazer. Possuem clareza que todos têm o direito de participar de forma crítica e consciente das discussões e decisões sociais. E que se precisa construir uma nova hegemonia frente a esta realidade vigente. Nessa perspectiva, pensou-se como pressuposto básico para a política de alfabetização nas escolas públicas estaduais a:

> [...] concepção que o ensino e o conhecimento advindo do mesmo é uma produção coletiva, que provém da prática social e a ela retorna, cabe à escola resgatar sua verdadeira função. Essa função consiste na transmissão, renovação, socialização e produção do conhecimento, propiciando a todas as crianças em idade escolar, um ensino sistematizado. Para garantir essa sistematização do saber e a democratização do conhecimento acumulado historicamente, a escola precisa viabilizar as condições para transmissão, assimilação e criticidade dos conteúdos culturais básicos. (SANTA CATARINA, 1989, p. 6).

A concepção que vai orientar o processo de alfabetização nas escolas públicas do estado de Santa Catarina busca vincular o conhecimento teórico-científico com o conhecimento de cada um, produzido no cotidiano individual e coletivo, com o desígnio de formar um cidadão consciente.

Nesse caminho, os princípios da alfabetização ou da apropriação do conhecimento devem ter como "[...] ponto de partida a realidade, a experiência, a bagagem cultural que a criança traz do seu contexto social". A necessidade de construção do conhecimento no coletivo e não de forma individual e fragmentada, a função social da escrita, os estágios de assimilação da escrita e a necessidade de desenvolver um trabalho que oportunize à criança as condições para que ela "[...] se aproprie de elementos que lhe possibilitem a aquisição de conceitos" são aspectos relacionados nesse documento (SANTA CATARINA, 1989, p. 6-7).

Conforme esse texto,

> [...] se faz necessário, então, que se modifique a concepção de ensinar e aprender, para garantir que a criança elabore conceitos de determinados conteúdos, evitando, com isso, a execução de uma série de infindáveis exercícios puramente mecânicos e repetitivos. Desde o início da aprendizagem escolar é fundamental que a criança seja motivada a raciocinar, e mais que isso, a tomar consciência do raciocínio realizado, a ter condições de comunicar aos colegas esse raciocínio e a comparar diferentes formas de raciocinar e chegar com êxito à resolução de uma dada situação problema (SANTA CATARINA, 1989, p. 7).

Em 2013, foi elaborada e implementada a Resolução nº 183, de 19 de novembro, que estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação.

Neste mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação busca dar início a uma nova fase no processo de consolidação da Proposta Curricular, tendo como meta garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula. A intenção é realizar um intensivo movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos dos documentos publicados com a ação docente nos ambientes onde se materializam os processos de ensino e de aprendizagem. No intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, em 2004, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional, constituiu seis Grupos de Trabalho, com o objetivo de elaborar e socializar um novo documento norteador, incluindo seis temas multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica. (SANTA CATARINA, 2005, p. 10).

Nas questões que se referem à alfabetização, em 2003, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicaram que 59% dos alunos de 4ª série apresentaram acentuadas limitações no seu aprendizado de leitura e escrita. Visando a minimizar os índices apresentados, o estado adota o trabalho da alfabetização numa perspectiva de letramento. (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Acredita-se necessário ir além da simples apropriação do sistema de escrita; é preciso exercer as práticas sociais de leitura e escrita demandadas nas diferentes esferas da sociedade. Assim, o conceito que ganha espaço e nova dimensão no mundo da escrita é o de letramento. Não se trata de uma nova palavra, mas da emergência de um fenômeno até então não discutido em profundidade: o uso que é feito da leitura e da escrita pelas pessoas que passam ou passaram pela escola. (SANTA CATARINA, 2005, p. 23).

A Proposta apresenta o termo letramento no corpo do texto, referindo-se à prática social da leitura e da escrita, que vem atrelar-se ao conceito de alfabetização no sentido de se dar conta não apenas da dimensão do processo de apropriação do sistema da escrita, mas das implicações desse conhecimento na vida dos indivíduos.

Nessa acepção, pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento denota experienciar situações que abranjam diferentes linguagens de forma crítica e dialógica, sendo os professores os mediadores.

O processo de ensino-aprendizagem, como já ressaltado, sucede através da interação e da mobilização, promovendo o interesse do estudante pelo conhecimento no confronto das ideias, nas trocas e na socialização. Todo sujeito aprende através de atividades mediadas que permitam concretizar estruturações mentais em níveis superiores. Portanto, essa abordagem defende que:

> Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

As relações e interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem de cada sujeito. Cabe ressaltar que o desenvolvimento acontece apoiado em vários elementos e ações que se constituem ao longo da vida de cada um. Neste processo, sem dúvida, a interação com outras pessoas exerce papel basilar na formação individual.

Em 2014, incutida da sua responsabilidade e incentivada pelas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEs)/CNE e pela necessidade da inclusão das diversidades nas áreas do conhecimento, caracterizando a Educação Básica como um percurso formativo que inicia na Educação Infantil e resulta na conclusão do Ensino Médio, origina-se a atualização da Proposta Curricular do Estado, por meio de um trabalho coletivo.

O processo de atualização da Proposta Curricular orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando a superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação. (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

Um ensino numa perspectiva da formação integral, segundo a Proposta, requer pensar a emancipação, a autonomia e a liberdade como desígnios para uma cidadania ativa e crítica, que permita o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Ainda, supõe considerar e reconhecer o ser humano como sujeito que produz, por meio do trabalho, as condições de (re)produção da vida, modificando os lugares e os territórios de viver, revelando relações sociais, políticas, econômicas, culturais e socioambientais. Assim, os espaços de formação podem/devem se converter em lócus de socialização de saberes, de estudo organizado dos acontecimentos, de iniciação à pesquisa e de incentivo à leitura científica do mundo. Dessa forma, a educação integral, que tem como horizonte a formação integral, demanda um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados. (SANTA CATARINA, 2014, p. 25).

Além de valorizar o sujeito em sua totalidade, integralidade, outro aspecto que se destaca neste processo é o percurso formativo que aparece na Proposta como um ação constitutiva e constituinte da formação humana. Faz-se necessário respeitar o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica.

Conforme a Resolução nº 4 (BRASIL, 2010b), a organização do percurso formativo é assegurada a partir de:

> • trabalho embasado conceitualmente, estruturado com materiais didático-pedagógicos, rede física adequada, espaços interno e externo socioculturais;

> • tempos e espaços curriculares ampliados e diversificados com a atuação de profissionais da educação sob o propósito de construir coletivamente a escola de qualidade social;
> • abordagem didático-pedagógica que oriente o projeto político-pedagógico;
> • matriz curricular compreendida como recurso propulsor de movimento, dinamismo curricular e educacional;
> • organização da matriz curricular que subsidie a gestão do currículo escolar;
> • formas de organizar o trabalho pedagógico;
> • criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação e
> • constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas.

A ação pedagógica da escola, ancorada na perspectiva de percurso formativo como unidade, consiste em condição concreta de repensar tempos, espaços e formas de aprendizagem na relação com o desenvolvimento humano, como alternativa que busca superar os atuais limites impostos pelos componentes curriculares no ambiente escolar. (SANTA CATARINA, 2014, p. 43).

Os termos tempos e espaços, aqui retratados numa perspectiva de percurso formativo, trazem à tona a discussão da temática deste trabalho, o ciclo alfabetizador, abordagem esta que visa a respeitar o processo de aprendizagem de cada indivíduo, suas relações, saberes, instituindo um trabalho diversificado que exige acompanhamento e intervenções para auxiliar o aluno frente às suas necessidades e disparidades diante das expectativas de aprendizagem.

O ciclo alfabetizador ganha destaque em Santa Catarina, a partir do Parecer CNE/CEB nº 4, do ano de 2008, ao determinar orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental, que determina:

> - Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
> - Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008).

Além disso, faz-se necessário destacar a Meta 5 do PNE (2014-2024), que dispõe que todas as crianças devem estar alfabetizadas, no máximo, até o final de 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental; uma das estratégias para sua materialização foi o PNAIC, criado pelo Governo Federal e que teve adesão em Santa Catarina, oportunizando a formação aos professores.

A partir daí, as escolas da rede pública estadual passaram a organizar o processo escolar a partir de dois blocos: 1º ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e o 2º ciclo (4º e 5º anos). Aos

professores foram repassadas muitas informações, documentos e materiais para estudos, assim como momentos de formação.

Em 2017, foi elaborada e implementada a Portaria nº 189, de 09/02, que regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino com o olhar na perspectiva do ciclo. Para evidenciar tal afirmativa, destacam-se os seguintes artigos:

> Art. 4º A sistemática de avaliação e os registros dos resultados no Sistema serão bimestrais.
> Art. 5º O registro do resultado da avaliação será expresso de forma numérica, de um (1) a dez (10), com fração de 0,5.
> § 1º Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF), o registro da avaliação será descritivo, no decorrer do ano letivo, e transformado em valores numéricos quando o estudante se transferir, caso seja necessário.
> § 2º Nos primeiros, segundos e quartos anos dos Anos Iniciais do EF será registrada apenas a frequência anual e, se o aluno atingir o estabelecido em Lei, automaticamente o Sistema registrará AP (aprovado).
> § 3º Nos terceiros e quintos anos dos Anos Iniciais do EF registrar-se-á no Sistema uma expressão numérica de um (1) a dez (10), ao final do último bimestre letivo, com parâmetro para retenção à expressão numérica inferior a seis (6).
> § 4º O registro citado no parágrafo anterior, no terceiro ano, observará a aprendizagem ao longo do primeiro, segundo e terceiro ano; no quinto ano, observará a aprendizagem do quarto e do quinto ano.

Em 2019, a Portaria nº 109 de 07/02 regulamenta a implantação da sistemática de avaliação e registro dos resultados do rendimento no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina, apresentando a avaliação a partir de trimestres e mantendo os artigos 5º e 6º citados pela portaria anteriormente.

Contudo, conforme consta na PCSC (2014), os ciclos de formação, por sua vez, são caracterizados pela organização em três grupos etários, considerando as características dos sujeitos do conhecimento em suas diferentes idades e situações socioculturais. O respeito aos conhecimentos e ao desenvolvimento de cada sujeito e a forma como esses aprendem é um dos pontos nodais desse modo de organização. Cada ciclo consiste em períodos alargados de organização dos tempos e espaços de aprendizagem, possibilitando flexibilidade e articulação na relação com o desenvolvimento etário e cognitivo. Essa forma de organização demanda mudança nas concepções de conhecimento e de aprendizagem, fundamentadas no conhecimento da realidade e na prática social dos sujeitos e das comunidades onde vivem. (SANTA CATARINA, 2014, p. 45).

Cada criança vive em um contexto histórico-cultural e econômico, e é influenciada diretamente por esse meio, por essa realidade. Quando chega à escola, esta singularidade vai se articulando a outras. Cabe ao professor buscar compreender onde cada criança se encontra

frente ao processo de ensino-aprendizagem, com vistas a elaborar seu planejamento, buscando criar tempos e espaços de aprendizagem diversificados para atender à necessidade e realidade de seus alunos. Realidade esta que vai além de pegar no lápis, fazer traçados, escrever uma frase, ler palavras. Mas, compreender o contexto social, estrutura de produção, de relações sociais de produção, que são historicamente determinadas pela ação de cada ser, na medida em que ele, por condição natural, precisa produzir a sua existência.

Estudando a trajetória da educação catarinense, percebem-se os avanços, as conquistas no decorrer dos tempos. Merece destaque o movimento realizado em torno da elaboração da Proposta Curricular onde descreve que sujeito se idealiza para a sociedade. No contexto atual, a Proposta é constituída por uma concepção teórica e metodológica histórico-cultural que procura colaborar com o desenvolvimento e inserção do sujeito no mundo, mobilizando sua transformação e participação na esfera social. Apresenta um trabalho pedagógico com perspectivas na superação do etapismo, três anos sem interrupções no processo de alfabetização, o respeito ao percurso formativo de cada estudante e sua formação integral.

Todo este conhecimento precisa ser apropriado pelos envolvidos no processo educacional e estar articulado ao planejamento e práticas pedagógicas. Mas o professor tem consciência deste papel? O professor está consciente que estes conhecimentos precisam ser apropriados por seus alunos no espaço escolar? Está consciente da organização do ciclo? Que condições vêm sendo instituídas aos professores para pensar, refletir e compreender estas e outras questões que norteiam a Proposta Curricular catarinense?

Entretanto, fica a dúvida: por que estas questões parecem não ser legitimadas na prática? Por que parece que a Proposta Curricular não é evidenciada por todos os envolvidos no processo educacional? Por que os resultados frente ao processo de ensino-aprendizagem em Santa Catarina ainda não correspondem às expectativas almejadas? Se este espaço do aprender, a "escola", é para todos e tem a função de oportunizar aos envolvidos a apropriação do conhecimento, o que vem ocorrendo que esta função parece não ser materializada na prática?

Estas e outras indagações serão discutidas e compreendidas pelo leitor a partir da análise das informações coletadas e apresentadas no capítulo seguinte.

3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO ALFABETIZADOR: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE COTIDIANA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS

> […] evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em 'órgão de sua individualidade' (segundo expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2003, p. 82).

Este capítulo apresenta o resultado da pesquisa realizada em três escolas estaduais do município de Braço do Norte – SC, conforme já mencionado na introdução deste trabalho. Os dados obtidos através de entrevista semiestruturada e de análise documental, após categorização e análise preliminar, foram organizados em três categorias apresentadas no decorrer deste capítulo: condições e práticas de materialização do ciclo na escola, condições e práticas de materialização do ciclo na sala de aula (prática pedagógica) e condições e práticas de materialização do ciclo viabilizados pelo estado.

3.1 CONDIÇÕES E PRÁTICAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CICLO NA ESCOLA

Ao falar em materialização da prática do ciclo na escola, está-se falando da forma como este modelo de organização curricular se efetiva na escola, como gestores, professores e demais profissionais que atuam nestas instituições de ensino e colocam em prática essa política da organização curricular em forma de ciclo, instituída em 2008, nos três primeiros anos de escolarização das crianças.

Mainardes (2006) enfatiza que para que a implementação e efetivação da escola em ciclos aconteça, fazem-se necessárias intervenções referentes a um conjunto de aspectos diretamente relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos, tais como: melhorias na infraestrutura e condições de trabalho docente; a existência de estratégias de suporte para professores e alunos; a definição de conteúdos básicos; a existência de maior apoio pedagógico aos alunos, especialmente para alunos que precisam de mais tempo para apropriação dos conteúdos; a formação continuada de professores (não apenas a distância) e oportunidades de reflexão para todos aqueles que atuam no contexto da prática sobre o papel da escola, da apropriação do saber sistematizado pelos alunos da escola pública e de estratégias

de ensino-aprendizagem, avaliação para trabalhar de forma mais adequada com a heterogeneidade da sala de aula.

Saviani (1984) destaca que uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; estará interessada em métodos de ensino eficazes. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Levarão em conta os interesses dos alunos, ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1984, p. 72-73).

3.1.1 A materialização do ciclo nas escolas na visão das professoras alfabetizadoras

A organização e funcionalidade do trabalho pedagógico passam a ser concebidos conforme disposto na Lei nº 11.274/06, que regulamenta o ensino de 9 anos, pressupondo um tempo maior para a apropriação da leitura e da escrita em um processo de aprendizagem sem interrupção (os três primeiros anos), em complementariedade com a LDB nº 9.394/96. O Parecer nº 04/2008 recomenda que os três anos iniciais sejam constituídos por um Bloco Alfabetizador ou ciclo sequencial de ensino.

Trata-se de uma política de Estado que atende a determinado projeto de sociedade. O fato de a lei e o parecer, citados no parágrafo acima, indicarem que os três anos iniciais do Ensino Fundamental compõem o ciclo da alfabetização e letramento, e não devem ser suscetíveis de interrupção, parece apontar numa direção de inclusão social, numa perspectiva democrática. O mesmo parecer diz ainda que quando o sistema de ensino ou a escola optar pelo regime seriado, será imprescindível atender os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco alfabetizador ou um ciclo voltado para assegurar a todos os alunos a aquisição das expectativas de aprendizagens necessárias. (BRASIL, 2008).

Outros documentos, como o Parecer nº 7 de, 2010 e a Resolução nº 4/2010, seguem a mesma direção quando dizem que a educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento geral e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos sociais em desvantagem no contexto atual, será uma educação com qualidade igualitária e contribuirá para dissipar as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a

permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010a e Resolução CNE/CEB n° 4/2010b, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

Observando o conteúdo destes dispositivos legais e conceito de ciclo numa perspectiva democrática, parece caminharem numa mesma direção.

Conforme Mainardes (2009), a organização da escolaridade em ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo superior no que se refere à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento pelos alunos e à concretização de um projeto histórico transformador das bases da organização da escola e da sociedade. Para ele, a escola em ciclos só adquire sentido se tonar-se um avanço (um estágio mais elevado) em relação à escola seriada e suas limitações. (MAINARDES, 2009, p. 71).

Com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos, é necessário destacar que a política propõe uma ruptura com a avaliação classificatória, predominante no sistema seriado. A escola em ciclos propõe que sejam abandonadas práticas como atribuição de notas e o uso de exames como critérios para aprovação e reprovação dos alunos. De modo geral, a política de ciclos fundamenta-se nos princípios da avaliação formativa, da avaliação emancipatória ou outros modelos de avaliação nos quais a preocupação é garantir a melhoria da aprendizagem. Em termos práticos, esses modelos recomendam a utilização das informações obtidas por meio da avaliação para reorientar o processo de ensino-aprendizagem, objetivando garantir a progressão continua da aprendizagem dos alunos dentro do ciclo. (MAINARDES, 2009, p. 77).

No sistema de ciclos, respeita-se o ritmo e a capacidade dos alunos, ou grupo de alunos, ao longo dos anos estabelecidos, no caso do Brasil, conforme Resolução do CNE/CEB nº 4, de 2010 e Parecer CNE/CEB nº 7, de 2010, o 1º ciclo de alfabetização tem a durabilidade de 3 anos.

Ao adentrar nas escolas, onde as políticas públicas para educação se efetivam, tanto o que determina a política quanto seus entendimentos parecem ser alterados. As condições objetivas proporcionadas às escolas pelo próprio Estado, que cria a política pública, nem sempre possibilitam sua efetivação como estabelecida nos documentos. Isso fica evidente quando se dá visibilidade à realidade cotidiana das escolas, como pode ser observado a partir das falas de professoras e gestora de escolas públicas.

Nas falas constata-se que a escola, em determinados momentos do ano letivo, traz à tona a ideia de ciclo e discute o trabalho fundamentado nessa perspectiva. Os professores e responsáveis pelo Pedagógico das Escolas B e C, durante a entrevista, afirmam que:

O ciclo é, sim, trabalhado, é questionado, e alguma dúvida que eu tenho, procuro a coordenação e eles me dão suporte. Muitas vezes, não podem me tirar dúvidas, ou me auxiliar no momento, mas eles conseguem suprir, vamos dizer assim, a minha necessidade que eu estou tendo. (P1EB).[15]

Sim, a partir do ciclo [...] a gente vem sempre trabalhando, conversando em nossas reuniões, no início do ano quando a gente vai mudar, fazer as mudanças no PPP. (P2EC)

A gente segue esta determinação, né. O 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano) e 2º ciclo (4º e 5º ano) não têm reprovação nem no 1º, 2º só no 3º e não tem 4º, só no 5ºano. A gente não faz nada fora disso, segue esta determinação. [sic] (RPEB)

Sim. Nós temos este entendimento que a alfabetização acontece até o 3ºano, né. Também neste 3º ano se analisa a aprendizagem e a possível reprovação da criança. E depois temos o outro ciclo, 4º ano e 5º ano, que se aprofunda mais os conhecimentos visando preparar os alunos para o 6º ano. E uma das coisas mais importantes neste primeiro ciclo é saber ler, escrever, interpretar. Se o aluno sai do 3º ano com isso garantido, ele só tem a ir muito bem. [sic] (RPEC)

Os relatos apresentados mostram que a escola procura organizar o tempo escolar baseado na legislação vigente, estabelecendo que o 1º ciclo corresponde aos três primeiros anos de escolarização da criança, os momentos possíveis para retenção da criança na mesma série, os conhecimentos básicos a serem adquiridos pelas crianças até o final do primeiro ciclo. Ao mesmo tempo, dão indícios de que a escola procura, dentro de alguns espaços, pensar sobre como esse ciclo está ocorrendo na prática. No entanto, se se considerar as falas destacadas, embora presente no contexto escolar, o ciclo não parece ser um projeto de escola, da organização curricular, algo que orienta e direciona o fazer pedagógico. Os indícios são de momentos pontuais coletivos e outros de buscas individuais, o que não dá conta e não expressa uma prática pedagógica na perspectiva do ciclo.

Mas, conforme Mainardes (2009), pensar a organização curricular em ciclos requer mais do que definir as séries que o compõem e o que se espera ao final do ciclo. É preciso ter

[15] Para facilitar a citação das falas utilizamos abreviações para designar os profissionais e as escolas: P1 = Professor 1; P2 = Professor 2; P3 = Professor 3; RP (Responsável pelo Pedagógico) e EA = Escola A; EB = Escola B; EC = Escola C.

presentes alguns princípios que são fundamentais nesse modelo de organização curricular na escola, como: garantia da continuidade e progressão da aprendizagem; a reprovação e os degraus anuais (séries convencionais) devem ser substituídos pela progressão contínua dos alunos, os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo precisam ser definidos, mas os alunos poderão seguir trajetórias diferenciadas no decorrer do ciclo, pois os ritmos e as necessidades de aprendizagem são diferentes para cada um ou para grupos de alunos; a avaliação classificatória precisa ser substituída pela avaliação contínua e formativa; os professores são orientados a utilizar as informações da avaliação para acompanhar a aprendizagem dos alunos (regulação) e planejar as intervenções necessárias, assim como realizar um trabalho baseado em uma pedagogia diferenciada (para atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos dentro de uma mesma classe), a mudança dos métodos de ensino e trabalho coletivo dos professores de um mesmo ciclo.

Trata-se de uma política adotada pelo Estado para subsidiar o trabalho pedagógico dos Anos Iniciais, desde reuniões de planejamento e de avaliação, de paradas pedagógicas, de formação continuada, porém parece não ser o que acontece.

Os professores, em suas falas, até apontam alguns princípios que são necessários: o planejamento e a formação, mas a organização e funcionalidade de tais princípios acaba não sendo evidenciada com clareza.

[...] no 1º, 2º e 3º anos é trabalhado bastante a alfabetização, a alfabetização na perspectiva do letramento [...] uma vez por mês os professores das séries iniciais se reúnem no contraturno depois do horário, e a gente avalia o que foi feito neste período, como cada turma vem desenvolvendo suas atividades e planeja as ações futuras. [sic] (RPEA)

[...] nós, professores do 1º ciclo, estamos sempre conversando, planejando, sabe, a gente tem uma fala bem legal enquanto a isso. [sic] (P3EA)

As ações enunciadas evidenciam esforço por parte de professores e gestores da escola na busca de melhorias mediante as ações pedagógicas, visando a atender às expectativas do processo, como também elucidam a não compreensão ampla de uma organização e materialização do ciclo.

As primeiras falas, de profissionais de uma das escolas pesquisadas, demonstram práticas que incluem princípios da organização em ciclo; nas demais escolas pesquisadas, elas

também aparecem, porém mais tímidas e desarticuladas, configurando-se em ações isoladas. Os profissionais narram que "quando eles conseguem conversar" entre si ou com alguém do Pedagógico, discutem a respeito das situações encontradas frente ao processo. Isso também costuma acontecer em reuniões, ou nas ditas paradas pedagógicas que acontecem 4 vezes ao ano, já definidas no calendário pela própria Secretaria de Estado de Educação - SC (SED) e/ou Conselho de Classe trimestral.

[...] A gente não para especificamente para conversar entre os professores do e sobre o ciclo. É no recreio, Conselho [...] (P3EC)

Cabe ressaltar que a organização e materialização do trabalho pedagógico a partir da perspectiva do ciclo requer tempo e espaços para que os professores possam planejar, estudar, projetar metas e ações frente aos desafios encontrados em cada sala, das necessidades e prioridades de cada sujeito, do tempo necessário para ele se apropriar dos conhecimentos necessários, enfim, da realidade escolar vigente. Não se pode colocar na escola e, principalmente nos professores alfabetizadores, toda a responsabilidade pela organização e implementação do ciclo na escola.

Se o Estado propõe determinada política a ser implementada na escola, cabe a ele também criar as condições para sua efetivação. Se pouco se estuda ou planeja dentro de um projeto escolar na perspectiva do ciclo, como se pode perceber nas falas das entrevistadas, como se dá a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou o acompanhamento das crianças durante estes três anos em que estão na classe de alfabetização? Como ocorre a passagem de um ano para o outro? Como se dá a continuidade do processo no ano subsequente?

3.1.2 A passagem dos estudantes pelo ciclo e o acompanhamento da escola de modo a assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem

Segundo o Parecer nº 7, de 2010, o ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos, sem interrupções, no qual se considera, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas 200 (duzentos) dias letivos.

Num ciclo de três anos, concebe-se que o tempo de 600 (seiscentos) dias letivos, se destinados ao trabalho pedagógico da alfabetização (numa perspectiva de alfabetização com letramento), permite a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação; ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Uma das estratégias mais utilizadas pelas escolas, como subsídio para acompanhar este processo, é o Conselho de Classe, um espaço para planejar e organizar as atividades do ciclo.

[...] quando tem Conselho a gente conversa muito. (P2EC)

A gente sempre procura fazer os Conselhos de Classe juntos, todas as turmas, para que todos possam estar por dentro da realidade das turmas, para entender as turmas anteriores e posterior a deles. [sic] (RPEC)

O Conselho de Classe é um espaço instituído oficialmente pelo estado da Santa Catarina para ser realizado nas escolas. Na portaria estabelecida pelo Governo Estatual, a Portaria nº 109, de 18 de fevereiro de 2019, a avaliação passa a ser trimestral, isso quer dizer que estes momentos de conversas e planejamento acontecerão na escola num intervalo de 3 em 3 meses. Como pensar, organizar e estabelecer um trabalho significativo com um espaço de tempo tão extenso para planejar?

Diante das falas, somente uma das escolas, além do Conselho de Classe que acontece trimestralmente, realiza um outro momento, uma vez ao mês, no contraturno para planejar.

[...] Nós temos uma vez por mês, depois do horário, planejamento. (P3EA)

As informações acima legitimam a existência de um envolvimento maior por parte da equipe gestora em algumas escolas do que em outras neste processo. Das três escolas, em duas as informações exibidas entre os profissionais estão muito articuladas, sintonizadas, o que permite pensar que realmente acontecem as ações estabelecidas pela própria escola: planejamento, conversas, acompanhamento e o Conselho de Classe. Em uma delas, os

professores mostram-se desassistidos, solitários frente ao trabalho pedagógico nesta perspectiva, apresentando um descontentamento.

Cabe ressaltar que, das três escolas pesquisadas, somente uma apresentava um quadro contendo especialistas responsáveis pela dimensão pedagógica (um ATP, orientadora educacional e professores readaptados que colaboram nesta tarefa), em uma outra, somente a orientadora educacional, sua ATP estava de licença-maternidade, e na terceira, apenas a gestora, pois a ATP estava usufruindo de suas licenças, pois está aguardando sua aposentadoria. Isso mostra a ausência de profissionais, especialistas, para atuarem juntamente com os professores na orientação, articulação e atuação do planejamento escolar e ações condizentes às necessidades.

Diante dessa necessidade, por que o estado não chama os especialistas classificados do concurso de 2017 para atuarem nas vagas existentes, sanando, assim, algumas das dificuldades apresentadas?

[...] A escola é carente de profissionais. A nossa ATP voltou agora da licença-maternidade, hoje, temos uma orientadora educacional, a gente caminha, caminha [...] ela está nos auxiliando [...] (P1EC)

[...] Eu sempre pedi muita ajuda, muita [...] foi bem difícil, finalmente agora estou tentando esta orientação. E inclusive a orientação que tive é de trabalhar com bancos de palavras, sílabas bem simples, da ATP que voltou agora. [sic] (P2EC)

[...] A gente faz as reuniões, reuniões pedagógicas, no começo do ano, sempre que precisa a gente está em contato com os professores, eles vêm muito na coordenação tirar as dúvidas, é bastante informação, assim encaminha nos grupos de cada nível, né [...] séries iniciais, a gente tem um grupo de whats, de todos os professores, tem só da inclusão. [sic] (RPEC)

É nítida a consciência dos gestores e equipe pedagógica da necessidade de assegurar e apoiar as ações pedagógicas para que a escola possa oportunizar os conhecimentos necessários a cada sujeito do aprender, assim como desenvolver um ensino de qualidade. Mas, muitas vezes esses profissionais, que são poucos, acabam atuando como “bombeiros”, tentando minimizar

as situações apresentadas no cotidiano, ou se envolvendo com outras dimensões que norteiam a escola, como a dimensão administrativa, financeira e física, deixando a pedagógica de lado.

Oliveira (2000) observa que a sobrecarga de tarefas administrativas sem o suporte necessário pode acarretar ausência de uma intervenção mais sistemática do diretor nas questões que dizem respeito às funções da escola. Segundo ela, "[...] as tarefas administrativas vêm absorvendo quase todo o tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o à função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos". (OLIVEIRA, 2000, p. 253).

La Taille, Oliveira e Dantas (1992) afirmam que na sociedade contemporânea a escola adquire especial importância e as relações nela estabelecidas são imprescindíveis na construção dos processos psicológicos dos sujeitos. Na situação de ensino-aprendizagem a intervenção pedagógica leva o educando a desenvolver avanços que não ocorreriam espontaneamente. A importância da intervenção deliberada de um indivíduo sobre os outros, como forma de promover desenvolvimento, articula-se com o postulado básico de Vygotsky de que a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 33).

A intervenção pedagógica baseada na necessidade do sujeito é fundamental para a apropriação do conhecimento e, por conseguinte, impulsiona a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Mas, para que isso aconteça, o professor e a equipe pedagógica precisam organizar um cronograma de trabalho, a definir a dinâmica de trabalho coletivo, contemplando encontros de estudo, de planejamento didático, de avaliação da escola e das crianças, enfim, o planejamento, acompanhamento e avaliação, no âmbito da unidade escolar, dos processos de ensino.

As crianças e os professores precisam ser assistidos, orientados perante suas singularidades, para que possam avançar ante os objetivos propostos. Mas, conforme já ressaltado, fazem-se necessárias condições objetivas para que isto aconteça e que, nem sempre, dependem exclusivamente da escola.

Conforme Assunção e Oliveira (2009), quanto mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional mesmo por sua experiência pregressa, seja pelas condições de trabalho disponibilizadas.

As obrigações vinculadas ao trabalho escolar intensificam-se, assim como a preocupação com a utilização do tempo, pois, além de elaborar, desenvolver planos de aulas, realizar os registros e acompanhamento da turma, é necessário organizar e realizar a socialização dos projetos, acolhimento da comunidade escolar (pais, alunos e professores) e os encaminhamentos frente às necessidades decorrentes do dia a dia das unidades escolares.

3.1.3 Encaminhamentos pedagógicos realizados pela escola frente às necessidades e realidade vigente no que tange ao processo de aprendizagem

Normalmente, a escola costuma orientar o professor a realizar, no início do ano letivo, uma avaliação diagnóstica para conhecer as crianças e identificar quais saberes elas já dominam. A partir daí, procura-se elaborar um planejamento visando a realizar as mediações necessárias para contribuir ainda mais com os estudantes na apropriação da aprendizagem e, consequentemente, com o seu desenvolvimento.

Essas ações exigem muito esforço e dedicação dos professores e a parceira da equipe pedagógica, pois, no momento, as turmas estão constituídas de 30 alunos, apresentando ritmos e tempos diferentes de aprender, como também uma bagagem sociocultural e econômica bem distinta. Assim sendo, como organizar um planejamento que atenda os estudantes frente às suas necessidades e potencialidades? Que tempos e espaços a escola oportuniza aos professores para pensar e ressignificar a sua prática pedagógica?

Diante das falas, o que se pode perceber é que o Conselho de Classe é um dos momentos, ou na maioria das vezes o momento, em que a escola para e discute a aprendizagem das crianças e, em alguns deles, discute também o processo de ensino-aprendizagem e a questão do ciclo, conforme já mencionado.

Segundo Cruz (1995), o Conselho de Classe é uma reunião de “todos” os responsáveis pelos resultados com o propósito de análise e levantamento de possíveis medidas a serem tomadas posteriormente. O Conselho de Classe “[...] é o momento e o espaço de uma avaliação diagnóstica da ação pedagógico-educativa da escola, feito pelos professores e pelos alunos [...]”. (CRUZ, 1995, p. 116). Ou seja, é espaço importante que pode incluir estudos, discussões e reflexões referentes à avaliação do processo ensino-aprendizagem das crianças. São momentos para identificar avanços e problemas na aprendizagem e tomadas de decisão em relação a encaminhamentos.

Ao analisar as atas do Conselho de Classe das escolas, verifica-se um olhar, uma preocupação muito grande, por parte das três escolas, em apontar questões comportamentais (conversas, falta de atenção, desinteresse), associando-as ao não aprender. Nos registros referentes à deliberação acerca dos problemas e das propostas (atas do Conselho de Classe), entre as sugestões encaminhadas para minimizá-los, as que mais se destacaram foram: conversar com a criança, chamar os pais para conversar e/ou encaminhar para uma avaliação diagnóstica. Não que estas ações não sejam válidas, mas se faz necessário ponderar que há outras mais importantes e que muitas vezes não se configuram como necessárias. Algumas falas abaixo evidenciam os registros da ata do Conselho de Classe realizado na escola C, no 1º trimestre de 2019.

A professora dos 1os anos relata que os alunos continuam apresentando dificuldade de autorregulação, são dispersos e agitados, diminuindo, assim, o rendimento da turma, mas que, de modo geral, estão se desenvolvendo na leitura e escrita. A mesma característica e dificuldade da turma foi apresentada pelos professores de Arte e Educação Física. (Registros da ata do Conselho de Classe do 1º trimestre da escola C)

A professora do 3º ano apresenta as particularidades: turma heterogênea, formada por crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente e outras com diferentes hipóteses de escrita. (Registros da ata do Conselho de Classe do 1º trimestre da escola C)

Estratégias precisam ser tomadas, além do atendimento individualizado do professor e de monitoria de colegas, para que os pais tenham acompanhamento e façam as encaminhamentos necessários aos alunos que ainda não se alfabetizaram e que necessitam de atendimento de equipe multiprofissional. Destacou-se que estes têm estrutura familiar frágil em termos de organização, compromisso com a frequência dos alunos e acompanhamento escolar. (Registros da ata do Conselho de Classe da escola C)

Isso mostra a fragilidade da escola frente à sua função social, que é de ensinar os diferentes sujeitos do aprender. Faz-se necessário pensar e repensar o seu fazer pedagógico com o objetivo de atender à necessidade e potencialidade de seus alunos, oportunizando o aprendizado a todos. Para isto será preciso superar a ideia da classe homogênea e de práticas individualizadas, incluindo nova perspectiva pedagógica como base norteadora das práticas de

alfabetização. A inclusão de todos no processo ensino-aprendizagem significa que crianças com diferentes entendimentos de realidade e de situações culturais diversas interajam e contem com mediações que as auxiliem nesse processo, viabilizando a compreensão e internalização desses conhecimentos.

Para Saviani (1984), a escola é um local que deve servir aos interesses populares, garantindo a todos um bom ensino e saberes básicos que se reflitam na vida dos alunos, preparando-os para a vida. Através da interação professor x criança x realidade, a escola possibilita a apropriação de novos conhecimentos no sentido de que a criança tenha discernimento e poder de analisar sua realidade de uma maneira crítica, podendo nela intervir conscientemente.

Outros encaminhamentos no âmbito pedagógico para viabilizar a aprendizagem são destacados pelas professoras e estão relacionados a estratégias de ensino utilizadas.

[...] é trabalhado muito com a contação de histórias, é explorando os gêneros textuais, outro [...] é feito bastante também atividades práticas, e a escola adquiriu jogos [...][sic] (RPEA)

Trabalhar com diferentes textos, construir respeito pelos tempos diferentes, pelos conhecimentos diferentes. (P2EB)

A escolha dos textos a serem trabalhados em sala não deve estar centralizada somente na apropriação do Sistema da Escrita Alfabética (SEA), mas, também, na capacidade de compreensão e produção de textos pelos alunos. Além disso, há uma preocupação em integrar outros componentes curriculares. Para isso, é preciso que o professor pense em diversas situações de leitura e escrita com textos de diferentes gêneros que despertem o interesse e trabalhem a realidade dos envolvidos de uma maneira lúdica, de modo a desenvolver novos conhecimentos.

De acordo com as orientações para a organização do ciclo de alfabetização expostas no Caderno de Apresentação do PNAIC:

> O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade. No entanto, para que os meninos e as meninas possam participar das diferentes situações de interação não é suficiente ter contato com os textos, eles precisam desenvolver autonomia de leitura e escrita. (BRASIL, 2012, p. 7).

Elaborar atividades diversificadas, que permitam que a criança entenda o funcionamento do sistema de escrita e que seja capaz de utilizá-lo nas situações de interação social, é uma tarefa fundamental no ciclo de alfabetização. Como ressalta Mello (2010), é na relação que a criança estabelece com a linguagem escrita por meio das experiências vividas que ela vai construindo para si um conceito sobre a escrita. Esse sentido é condicionado pelo lugar que ela própria, e igualmente a escrita, ocupam nessas situações.

Assim, é necessário que sejam sugeridas atividades de leitura e produção de textos de maneira significativa. A criança precisa viver situações em que a escrita seja utilizada em sua função social, produzir histórias, bilhetes ou registrar experiências vividas. Desta forma, aprenderá a refletir a escrita em sua função social como instrumento cultural e de expressão, tornando-se uma necessidade natural da criança.

Além de diferentes tipos de textos, os professores citam outras alternativas como estratégias utilizadas.

[...] atividades, mas focadas. Coisas que mexem com o cognitivo, chegar mais próximo com atividades diferenciadas, como: banco de palavras, a gente lê textos, a gente interpreta, faço leitura no quadro, no livro, também. (P2EA)

[...] a gente senta e planeja, para um, para o outro [...] (P3EA*)*

Diversificar as estratégias de ensinar. [...] é o jeito que eu acho de trazer o gosto de aprender, através das brincadeiras, cantigas e do lúdico. (P1EC)

[...] Buscar trabalhar de forma diversificada, em parceria com toda a escola, família, procurando ajudar a criança no que ela não vem conseguido no momento. (P3EC*)*

Nos relatos dos professores, diversas estratégias e recursos didáticos são usados de maneira constante. Mas só diversificar as estratégias para ensinar é suficiente?

Para que de fato as aprendizagens sejam oportunizadas, é necessário investir no planejamento, na elaboração de planos, na definição de uma rotina escolar, no planejamento das atividades diárias, na seleção de recursos didáticos apropriados, que norteiem a intervenção pedagógica e consentem maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes fases da escolaridade, impedindo a improvisação.

A inserção da ludicidade no planejamento contribui na aproximação do aluno ao conteúdo, despertando o interesse e possibilitando-lhe tornar-se sujeito ativo na construção do seu conhecimento de forma prazerosa e divertida.

Mas, mesmo trazendo algumas formas diferenciadas de organizar o ambiente e o planejamento, ainda há uma preocupação, por parte das professoras, com o recurso, o livro didático. Segundo elas, não há livros para todos, com isso, precisam recorrer a fotocópias para as atividades.

[...] a questão de livros didáticos que não chegam. E não tenho o livro para trabalhar com todos, e sendo que ele é consumível. Então, xerox, a gente tem que trabalhar com eles, os pais não pagam, e a gente tem que arcar. A escola não arca, também, daí o professor está arcando com uma coisa que não é obrigação dele. [sic] (P1EA)

[...] da minha turma faltam 6 livros. Então a gente já não consegue fazer um trabalho com todos com o livro didático. Então troquei, em uma turma deixei faltar o livro de Matemática, e na outra, o de Língua Portuguesa. Naquela matéria que falta, eu tiro xerox, ou muitas vezes trabalho em duplas. (P2EC)

Os encaminhamentos pedagógicos, assim como a utilização de diferentes estratégias para ensinar, precisam ser avaliados, pensados e repensados frente às necessidades e potencialidades de cada sujeito do aprender para que se alcancem os objetivos propostos. Caso não, serão mera repetição, exercícios mecanizados que talvez servirão simplesmente para o desenvolvimento da coordenação motora fina dos envolvidos.

O livro didático e as fotocópias não podem ser vistos como os únicos meios –recursos didáticos – disponíveis a serem utilizados. Há, nas escolas, obras literárias, outros livros destinados ao público infantil, gibis, jornais, revistas, jogos, a televisão, os projetores multimídia e os computadores, enfim, outros recursos que podem ser utilizados no intuito de ampliar as possibilidades de planejamento do cotidiano da alfabetização permitindo, assim, a realização de atividades voltadas à produção e compreensão de textos orais e escritos.

Porém, é importante ressaltar que os recursos didáticos são necessários para que o trabalho do professor aconteça. Mas, há outros fatores que contribuem para sua legitimação com eficácia, como os tempos escolares: o tempo do profissional, o tempo das atividades de sala de aula, a formação continuada, enfim, as condições de trabalho, entre outros.

3.1.4 E a escola, como espaço de materialização do ciclo, tem oferecido as condições necessárias para sua efetivação?

A escola é um espaço social de extrema relevância na sociedade, pois possui o papel de oferecer subsídios para a formação intelectual, científica e cultural do sujeito que possibilitam a sua inserção social de uma maneira bem peculiar.

Santos (1992, p. 19) mostra que na escola ocorre um conhecimento sistematizado, e não do senso comum:

> Independente das novas funções sociais que a escola assume, decorrentes da complexidade da sociedade atual, permanece a sua função precípua: socialização do saber sistematizado. A escola, como instituição social, não se encarrega daquele saber empírico, espontâneo, do senso comum, que surge da experiência cotidiana dos indivíduos. Este tipo de conhecimento é doxa e diz respeito à opinião, consequentemente não deve ser objeto de trabalho escolar. [...] o conhecimento que diz respeito à escola é episteme, é ciência, o conhecimento metódico, conhecimento sistematizado. Assim o papel da escola como instituição é precisamente o de socializar o saber sistematizado.

Para Moreira e Candau (2003), a contribuição da escola não está apenas, e exclusivamente, relacionada ao saber científico, onde se visa à construção e desconstrução do conhecimento. Está relacionada também com a cultura, e esta, por sua vez, possui um fator importante, pois é através dela que se conhecem a história, a cultura e a ideologia de um país, lugar, grupo ou sociedade. Com isso, aprende-se a respeitar o que é "diferente", evitando atos de preconceitos. Nada mais é do que um meio educativo que prepara a criança para futuramente viver no mundo social adulto.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994), a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

Aos autores citados, a escola é um lugar marcado pela diversidade de pessoas que nela convivem, e tem o papel de oportunizar a todos que a ela tiverem acesso instrumentos necessários para a apropriação do saber sistematizado, a inserção na cultura e a formação humana. Ainda, contribuir para que cada sujeito conheça sua realidade, para nela intervir e transformar.

A tarefa não é simples. Diante de tanta diversidade e atribuições, será que as escolas pesquisadas vêm exercendo seu papel? E quanto ao ciclo, ele vem se materializando na prática?

As falas abaixo evidenciam um pouco dessa materialização nas escolas:

Sim. A gente senta com a coordenação, e se faz um levantamento: quais os alunos que estão mais precisando hoje? Quais as dificuldades que eles têm? Que estratégias podemos utilizar para trabalhar? A gente senta e conversa sobre isso, realmente, que estão com dificuldades de aprendizagem. E tenta o máximo envolvê-los, inclusive trazer aqueles que estão um pouco adiantados para ajudar o amiguinho. (P1EA)

Sim. A nossa escola sim. A diretora está sempre olhando muito pelas séries iniciais, pelo ciclo de alfabetização, faz reunião, cada professor apresenta como está sua turma frente ao processo de alfabetização. (P2EA)

Sim. Com o planejamento, que funciona muito bem aqui. Essa reunião, conversação, interação entre os professores é muito gostosa aqui. O 1º ano planeja algo, o 2º ano já vai dando continuidade, o 3º ano... (P3EA)

Acredito que sim, dentro das nossas possibilidades, a escola busca parcerias, atividades diferenciadas, realiza projetos, planejamentos, busca a participação dos pais. (RPEA)

Há um movimento, uma intencionalidade por parte das escolas pesquisadas para legitimar as políticas pautadas na perspectiva do ciclo no contexto escolar. Mas verifica-se que são ações, tentativas isoladas, fragmentadas, desarticuladas da concepção que norteia a organização e funcionalidade escolar por ciclos.

Mainardes (2012) explica que a política de ciclos é uma proposta viável e positiva, mas não deixa de indicar que diversos cuidados precisam ser tomados para evitar que essa proposta seja mal compreendida ou implantada de forma inadequada, o que poderia levar a prejuízos para os alunos. Entre esses cuidados, podem-se citar a formação continuada de professores, o acompanhamento às escolas e professores, a elaboração de projetos consistentes pelas secretarias, a implantação de medidas complementares (por exemplo, tempo para complementação de estudos, especialmente para alunos que necessitam de maior tempo para a apropriação dos conteúdos), a ampliação de recursos financeiros que viabilizem o aumento dos professores, a aquisição de materiais pedagógicos diversificados, etc.

Dentre os fatores citados, muitos não foram mencionados nas falas das profissionais entrevistadas. Será que, por isso, não é possível perceber esta política instituída, materializada nestas escolas? E as escolas, que condições foram dadas a elas para que esta política fosse estudada, compreendida e legitimada na prática?

A escola procura realizar, fazer o que está a seu alcance.

A escola, como conversamos, está sempre oportunizando conversas com os professores, ATP (que agora não está), mas organiza tudo, inclusive chama a família para se inteirar das questões, escreve os relatórios e faz os encaminhamentos quando necessário. (P3EC)

[...] as reuniões, os momentos para conversar com a ATP, para conversar sobre o aluno, e conversamos sobre tudo, sobre o aluno e meu trabalho. Se ele não está atingindo as expectativas de aprendizagem necessárias neste ciclo, a gente procura chamar a família para conversar e buscar entender o que está acontecendo [...] (P2EC)

Tentando compreender toda esta conjuntura, buscou-se focar na equipe gestora/pedagógica, em suas falas. E ambas apresentaram uma preocupação com a dimensão pedagógica, mas o que mais ganha destaque são os investimentos nas dimensões físicas e administrativas. Infelizmente, o pedagógico acaba sempre ficando de lado. As questões burocráticas, o preenchimento de planilhas, a manutenção de objetos, enfim, parece que o que é visível aos olhos precisa ser cuidado com mais urgência.

A escola precisa fazer sentido para os alunos. Na concepção de Freitas (2003), a escola é vista como uma preparação para a vida e não como a própria vida. Isolados em sala, os alunos assistem, das janelas das escolas, à vida passar. Estão "enclausurados", à espera de poder viver quando chegar a hora. O saber é passado verbalmente ou por meio de livros ou materiais impressos, são impedidos de aprender com a natureza e com a sociedade. A sala de aula é uma construção histórica com finalidades claras de aprendizagem de determinadas relações sociais vigentes na sociedade que a cerca. (2003, p. 29).

A escola precisa ser um espaço de ampliação das referências das crianças, possibilitando socialização de sua experiência cotidiana para o conhecimento elaborado, em outros termos, relacionando as vivências da vida cotidiana com a cultura elaborada. Além disso, possibilitar situações que possam criar necessidades humanizadoras, pois é por meio das relações humanas que se aprende a ser e a conviver.

É no processo de viver as experiências que se apresentam que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência: suas formas de se relacionar com os outros e com as coisas, sua imaginação, sua autonomia, sua autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 65).

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa, do ser integral. Nesse sentido, questiona-se: como as escolas apresentadas vêm realizando seu trabalho no contexto escolar? Em que condições?

3.2 CONDIÇÕES E PRÁTICAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CICLO NA SALA DE AULA (PRÁTICA PEDAGÓGICA)

3.2.1 Como o professor organiza e materializa seu planejamento escolar a partir da perspectiva do ciclo?

O professor é um mediador que almeja, através da sua prática pedagógica, ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e assim contribuir na formação de uma sociedade pensante e humanizada.

Nas palavras de Freire (2003, p. 52), "o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria". Para tanto, torna-se prioritária a prática do diálogo em que ambos, educador e educando, através da realização de seus objetivos, chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade. Ainda de acordo com Freire (2003, p. 177), "o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador", o que traduz a exigência da formação docente para o exercício pleno de sua função pedagógica, enquanto articulador do processo ensino-aprendizagem.

Além do conhecimento de seu papel, o professor necessita de tempos e de espaços que consintam um trabalho de autoconhecimento.

Nóvoa (2017) ressalta que é preciso aprender a ser professor. É necessário um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. A segunda é a dimensão ética, a construção de um *ethos* profissional. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

Ser professor não é uma tarefa simples. Exige dedicação, estudo, capacitação e o exercício contínuo da formação. O professor precisa conhecer o seu objeto de conhecimento, o aluno. Precisa pesquisá-lo, estudá-lo, compreendê-lo para poder contribuir para o seu desenvolvimento articulado ao conhecimento teórico produzido. Um professor alfabetizador precisa entender, estudar sobre alfabetização, inclusive questões que norteiam esta temática.

Estudar, aprender, planejar, ensinar, ouvir, sentir, olhar, transformar, como outros verbos, são fundamentais para a constituição do professor.

Os professores, quando questionados frente à organização e elaboração do planejamento com vistas à sua materialização, com base na perspectiva do ciclo, apresentaram um entendimento da legislação que norteia esta proposta de trabalho, clareza na sua organização e funcionalidade, mas verifica-se uma certa dificuldade de como materializar essa proposta a partir do planejamento escolar, inclusive no que tange à interdisciplinaridade, tempos e potencialidades de cada sujeito do aprender.

[...] Sempre vou tentando olhar para aquele que está precisando mais. Mais também, procuro não deixar os que estão à frente. [sic] (P2EC)

Eu tenho três fases na minha sala: os que já conseguem sozinhos, os que conseguem com ajuda, os que não conseguem. Eu faço uma atividade para os que estão abaixo do nível e eu vejo que ele não consegue, eu vou pegar eles sozinhos, e tipo assim, na Educação Física, em uma horinha extra, para dar aquela atenção. [sic] (P1EA)

[...] a gente está tentando estas atividades da apostila, ou atividades diferenciadas. Estou tentando me aproximar um pouco mais dele, buscando que ele compreenda o alfabeto, as letras, o som. Vou começar as primeiras sílabas até o final deste ano, pois é o que é possível neste tempo que a gente ainda tem. Já fiquei na aula de Educação Física para ele ler, mas ele não gosta, pois adora fazer Educação Física, jogar futebol, enfim brincar. (P2EA)

As falas descritas mostram a preocupação dos professores em ensinar, em auxiliar o aluno a aprender. Mas, com uma certa distância dos princípios que regem a organização da escolaridade em ciclos. Nota-se que as professoras, procurando "acertar", acabam fazendo uso de diferentes estratégias. Inclusive, duas delas citam que utilizam as aulas de Educação Física para trabalhar a leitura e escrita com os alunos. Seria correto retirar o aluno da aula de Educação

Física para exercitar a leitura e escrita? Enfatizar a ele que ele não está lá porque ainda não aprendeu? Por que a Educação Física, assim como os outros componentes curriculares, não está trabalhando de forma interdisciplinar? Por que o planejamento não é pensando no coletivo, procurando respeitar as dificuldades e potencialidades dos alunos?

Vale lembrar que a PCSC tem enfoque na perspectiva histórico-cultural, um dos seus princípios é a interação entre as crianças e o professor nas atividades que, nesta situação, incidem na zona de desenvolvimento iminente, no que a criança ainda não é capaz de fazer de forma independente. Crianças em dupla se ajudam e aprendem juntas.

O bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e assim promover novas aprendizagens e desenvolvimento (MELLO, 2007, p. 98). Isto vale para criança que está mais "adiantada" ou está "abaixo do nível". Ambas têm compreensão e com interações e mediações podem atuar na zona de desenvolvimento iminente, ampliando seu conhecimento.

O processo de aprendizagem acontece em resultado das interações entre os pares, a partir de uma relação vincular, deste modo, através do outro o sujeito conquista novas formas de pensar e agir, apropriando-se de novos conhecimentos.

Além da preocupação com a aprendizagem, com os recursos e estratégias de ensino, evidencia-se uma preocupação, por parte das professoras, em falar do método que utilizam nesse processo.

Eu entrei com a sede de trabalhar de acordo com a proposta do livro, trabalhar somente Português e Matemática. Mas, eu tenho um grupo de alunos que não conseguem fazer o próprio nome, que conhecem as letras do alfabeto isoladas, eu tenho um grupo de alunos que estão no processo de transição e eu tenho um pequeno grupo de alunos que merecem muito mais do que eu estou oferecendo: trabalhar com a construção de palavras, tenho que ajudar a formar as primeiras sílabas, vou tomar uma leitura, tem o B+A, BA, eu tenho que fazer o fonético, enfim, faço muitas adaptações. [sic] (P2E2)

[...] Método da boquinha gestual, aquele que tu fazes com gestos, com a boca, usando os dedos, que eu vi de uma psicopedagoga que ela utilizava com crianças autistas e deu certo no consultório dela [...] Eu comecei a utilizar com meus alunos. Mas só com as vogais, as consoantes, eu já não achei necessário, daí eles foram com o método tradicional mesmo, e eles se deram bem. Eu gostei mais deste. (P1E3)

Uso o Método da boquinha, da Renata Jardini, uma fonoaudióloga e, quando necessário, faço uso de atividades adaptadas. [sic] (P3E3)

O Método das boquinhas é um método fonovisioarticulatório que utiliza estratégias fonêmicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (boquinha).

De acordo com Jardini (2009), seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia com a Pedagogia que o sustenta, sendo indicado para alfabetizar quaisquer crianças e reabilitar os distúrbios de leitura e escrita.

Segundo a autora, "o ponto de partida do ser humano na aquisição de conhecimento reside na boca, que produz sons – fonemas, que são transformados em fala, meio de comunicação inerente ao ser humano". A aquisição da leitura e da escrita depende da decodificação/codificação em letras (grafemas), como no processo fônico, ou seja, trabalhando as habilidades fonológicas e a consciência fonológica. Por isso, cada letra precisa ser pronunciada isoladamente, o que facilita o processo de decodificação por meio de mecanismos concretos e sinestésicos. Pelo Método das boquinhas, "quaisquer aprendentes, de maneira simples e segura", podem adquirir a leitura e a escrita, tendo como única "ferramenta de trabalho – a boca". (JARDINI, 2011, p. 134).

Conforme Bajard (2016), a metodologia fônica parte dos elementos simples rumo aos elementos mais complexos, como se o simples fosse também fácil. As etapas vão dos grafemas até sua transposição em fonemas, pela identificação da palavra, pelo domínio da frase e do texto. A necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar, antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, acaba fazendo a criança cumprir tarefas mecânicas.

Isso quer dizer que a criança conhece o código alfabeto, transforma letras em sons, ou seja, pratica correspondências entre grafemas e fonemas. Mas, não é capaz de utilizar a escrita como uma forma de linguagem distinta da oralidade.

Os relatos das falas também evidenciam um desconhecimento do significado da alfabetização na perspectiva do letramento. Isso é ratificado quando os professores trazem à tona que alguns alunos ainda não conhecem o alfabeto, ou sabem somente alguns números, como citado nas falas anteriormente, e o apelo que é feito a estratégias próprias do método fônico.

Para Mello (2010), insiste-se no reconhecimento das letras com as quais a criança não lê nada. Esse trabalho com letras e sílabas dificulta a concentração da criança, uma vez que não

faz sentido para ela e, por isso, acaba por tomar o maior tempo da atividade na escola infantil e todo o tempo da criança na escola fundamental. Atividades de treino propostas na escola exigem um enorme esforço da criança e têm poucas chances de responder às expectativas da professora. (MELLO, 2010, p. 337).

Segundo Kramer (1986, p. 17), a alfabetização "vai além do saber ler e escrever, inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem". Neste sentido, não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que são a leitura e a escrita.

A escola não é o único lugar de ensino, por esse motivo é necessário trabalhar com diferentes gêneros textuais, pois as crianças estão constantemente em um ambiente letrado. Santos (2007, p. 98) afirma que alfabetizar letrando "é, portanto oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos [...] que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético".

Além disso, faz-se necessário pontuar a questão das tão faladas "atividades adaptadas", ou "atividades diversificadas". Mas o que realmente é uma adaptação? O que é realizar um trabalho diversificado? Parece que essas questões não estão claras a estes profissionais. Adaptar, buscando traduzir a fala das entrevistadas, é uma atividade diferente daquilo que o professor vem discutindo com o todo; nessa perspectiva, uma criança que não está alfabetizada, não tem condições de participar das discussões com os que já estão. Assim parecem sugerir que ler e escrever são habilidades que devem ser desenvolvidas somente com os que apresentam domínio. O incentivo à leitura, o trabalho com os diferentes gêneros textuais, é algo pouco citado.

Para Mainardes (2009), a implementação de estratégias de diferenciação é complexa e envolve a instrumentalização dos professores para efetivarem essa tarefa. É importante notar que essa diferenciação das tarefas não pode gerar na classe a ideia da existência de grupos mais atrasados ou mais fracos que os demais (estratificação da classe) ou isolamento de alguns alunos do coletivo da classe. Ao contrário, a diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno deve contribuir para a criação de classes mais igualitárias, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e não apenas os alunos de melhor nível. (MAINARDES, 2009, p. 84).

Enfim, em se tratando de diversificação de estratégias para ensinar, Mello (2010) destaca que se o professor quiser que as crianças leiam, escrevam bem e se tornem verdadeiras leitoras e produtoras de textos, é necessário que trabalhe profundamente o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral, por meio de relatos, poemas,

músicas, o desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila, enfim, que as crianças experimentem os materiais disponíveis que a escola e a educadora têm como responsabilidade de ampliar e diversificar sempre. (MELLO, 2010, p. 340).

Estas questões, na perspectiva histórico-cultural, incidem no trabalho a partir das diferentes linguagens, em sua diversidade de gêneros discursivos. Isso implica um processo completamente diferente de alfabetizar com letras e sons, sílabas... Trata-se de um outro olhar teórico-metodológico que visa a auxiliar o aluno frente ao processo de aprendizagem, assim como o desenvolvimento da consciência crítica frente às adversidades existentes na sociedade atual. Pois, para esta concepção, todos os sujeitos podem aprender. Mas não é isso que acontece na prática.

3.2.2 Os alunos estão chegando ao final do 1º ciclo com as expectativas de aprendizagem adquiridas?

Esta subcategoria traz dados que vão explicitar, a partir do olhar das profissionais das escolas pesquisadas, se as crianças estão chegando ao final do 1º ciclo (3º ano) com as expectativas de aprendizagem necessárias de modo a dar continuidade ao seu percurso formativo.[16]

Todos os profissionais entrevistados demonstraram preocupação frente a esta questão, pois muitos alunos não estão conseguindo chegar ao final do 1º ciclo (3º ano) com as expectativas de aprendizagem necessárias.

[...] Em partes. A gente não tem todos. (P2EA)

Eu tenho um grupo de alunos que não conseguem fazer o próprio nome, que conhecem as letras do alfabeto isoladas, eu tenho um grupo de alunos que estão no processo de transição e eu tenho um pequeno grupo de alunos que merecem muito mais do que eu estou oferecendo. [sic] (P2EB)

[16] No âmbito da atualização da PCSC, compreende-se o percurso formativo como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na/pela escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. Entende-se que é por meio da apropriação dos diferentes elementos da cultura que cada indivíduo desenvolve suas capacidades. (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Em partes. Nível de terceiro ano [...] cada um tem um nível diferente, têm aqueles que, né, se a gente pensar na evolução, eles vão passar. Porque eles evoluíram e aprenderam, né, considerando que eles foram a cada ano melhorando, mas se a gente for comparar, têm alunos que não apresentam um nível de 3º ano. [sic] (P3EC)

De maneira geral, as professoras identificam esta realidade, esta disparidade frente aos níveis de aprendizagem, como também as diferentes realidades que envolvem o entorno da criança, e que são apontadas por elas como indicadores de tal situação.

Por que tanta disparidade no processo? Por que muitos ainda não conseguiram apropriar-se da leitura e escrita no final do 3º ano?

Mello (2010) esclarece que, para que a criança queira escrever, é preciso ter o que dizer. Para ter o que dizer é necessário estimular as várias formas de dizer, as várias linguagens de expressão, registros, que preparam a escrita sem, no entanto, considerá-la como única forma importante de linguagem. Por isso, a entrada da criança no Ensino Fundamental não pode significar o abandono do lúdico. O maior desafio neste processo não é ensinar as letras, mas a linguagem escrita.

De acordo com Arena (2013), ao invés de ensinar para a criança a língua como sistema abstrato fora das relações humanas (sílabas, palavras soltas ao lado de desenhos, orações perdidas, conjunto de orações estranhas), poder-se-ia ensinar à criança os atos do mundo, da vida, os atos de escrever e de ler encharcados de pensamentos dos outros, mas também encharcados e revalorizados com os seus pensamentos, nessa relação do outro para ela e dela para o outro. Atos estes constituintes de consciência e vida.

Além das questões pautadas de aprendizagem, os professores apontam, também como fator determinante para a não apropriação das expectativas de aprendizagem, as questões familiares.

[...] se tu tens uma criança que nasceu num lar estruturado, se ela tem auxílio de uma família estruturada. Eu não estou falando de dinheiro, estou falando dos pais darem importância para os estudos, valorizar os estudos, entender que tem que ajudar os filhos em suas dificuldades. (P2EA)

[...] Olha, falta ali a presença da família, têm pais que eu nem conheço [...] (P3EA)

[...] vejo muitas situações que você percebe que a família não tem aquele tempo para sentar e ajudar a fazer as tarefas, para ajudar, fazer o filho pensar, eles já querem fazer por eles, e aí a criança não tem a compreensão do que está fazendo. (P2EC)

Famílias estruturadas? Famílias que não têm tempo para sentar e ajudar seus filhos? Quais famílias têm tempo para sentar com as crianças nos dias atuais? Será que estes fatores realmente interferem no processo de apropriação do saber da criança? É necessário que a família acompanhe este processo, mas não é sua responsabilidade instituir um trabalho pedagógico que envolva a construção do conhecimento. Este trabalho é função social da escola.

Nos cenários mais comuns, mais encontrados em salas de aula, segundo Arena (2013), a língua escrita é ensinada como uma entidade abstrata, apartada das relações humanas, como espelho da língua oral, regida por princípios fundamentalmente técnicos de construção. Ensinada dessa forma e, portanto, também aprendida dessa maneira, podem ser observados quatro desdobramentos:

> 1. A criança aprende a escrever palavras fora dos atos;
> 2. A criança aprende o funcionamento da construção gráfica da palavra, da unidade da língua como entidade abstrata, em estreita conexão com o oral, mas
> não apreende o discurso, nem os conteúdos ideológicos que constituem o enunciado escrito.
> 3. As crianças aprendem a estabelecer conexões técnicas entre fonemas e grafemas e acreditam, com isso, que saber essas conexões equivale a saber ler e a escrever, mas não sabem, nem aprendem a usar a modalidade escrita como instrumento específico de sua formação em um mundo atualmente predominantemente gráfico. As palavras apreendidas são vazias. Portanto, nem o ato de ler, nem o ato de escrever seriam instrumentos constituintes da consciência da criança.
> 4. Esse modo de ensinar retarda, ou cria obstáculos incontornáveis, para que as crianças passem a pensar como sujeitos em uma sociedade organizada por atos de leitura e de escrita, em atos apoiados nos olhos como órgãos de percepção porque têm em sua materialidade física, as marcas gráficas, mas, também, densamente de ideologias com marcas sociais e individuais, e ainda como dispositivos de compreensão e de ação nas esferas das relações humanas. (ARENA, 2013, p. 8-9).

Arena (2013), nesta citação, mostra o indicativo do que vem acontecendo diante das relações do ensinar e aprender. Mas, diante disso, fica a pergunta: como ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva do ciclo?

A escola precisa repensar as formas de ensinar, as metodologias utilizadas, assim como estudar melhor a concepção de aprendizagem instituída, neste caso, a concepção histórico-cultural. A criança aprende o que lhe é ensinado.

Um outro fator seria o aluno ter os “três anos” para adquirir este conhecimento, o que leva muitos profissionais a não atuarem durante esse período para diminuir as diferenças

existentes. Os profissionais alegam que, se no ciclo o aluno não conseguiu adquirir estas expectativas de aprendizagem no 1º ano, ele tem o 2º e assim sucessivamente, e agem como se não fosse necessário agir para que essa criança com maior dificuldade avance na aquisição do conhecimento. Como se o aprendizado dela fosse ocorrer à revelia de mediações na zona de desenvolvimento iminente.

[...] E eu vejo que é um ponto positivo, que eles estão vindo mais cedo para o 1º ano, mas só que ao mesmo tempo, parece que ficou um (des)compromisso do professor, que acha que ele tem até o 3º ano para alfabetizar, ele fica testando metodologias. (RPEB)

Segundo o MEC, a inclusão das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental deve ocorrer sem interrupção no Ciclo da Infância. A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou ainda na Instituição de Educação Infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas, gradativamente, sistematizem o conhecimento sobre a língua escrita. (BRASIL, 2004, p. 21).

É interessante pensar que também há controvérsias sobre essa entrada aos seis anos, que para muitas crianças encurtou seu processo de brincar, por exemplo, com os compromissos assumidos pela escolarização. Por que se antecipou um ano e não se aumentou ao final? Por que se quer os adolescentes terminem tão cedo o Ensino Médio? Já se pensou no transtorno que foi e é para muitas mães ter apenas um período para deixar suas crianças na escola? Muitas delas estavam nas creches até o fim dos 6 anos. Não que lá não fosse lugar de contato com a cultura escrita, dentre outras tantas formas de linguagem.

Para dar sequência à discussão, vale a pena retomar o Parecer CNE/nº 4, do ano de 2008, que estabelece orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental:

> 7 - os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
> 8 - Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2008).

Segundo Smolka (1988), os processos de alfabetização fundamentados sob os moldes tradicionais – cuja ação se volta para a mecânica da leitura e da escrita, como a silabação e a palavração, desvinculadas de situais reais e/ou textuais – têm se mostrado cada vez mais

ineficazes, principalmente para os grupos sociais marginalizados socialmente, por não darem condições de aprendizagem reflexiva e potencialmente emancipatória. A mesma autora observa que a alfabetização tem se apresentado como um

> [...] instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico. A ideologia da 'democratização do ensino' anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa […], as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam. (SMOLKA, 1988, p. 16).

Muitas são as crianças, adolescentes e jovens que são vistos frente a esse processo educacional como analfabetos funcionais. Repetem sílabas, pronunciam palavras, realizam leituras de forma mecânica. Mas não conseguem perceber e contribuir para transformar a realidade em seu entorno.

Arena (2013) ressalta que a criança merece, desde o início de sua entrada na escola, a oportunidade de aprender atos de ler e escrever, ambos estreitamente vinculados à modalidade escrita de linguagem. Nada de linearidade nesse processo, nada de unidades técnicas desprovidas de sentido, nada de enganar a criança em relação ao verdadeiro objeto de sua aprendizagem, nada de confinar o modo de pensar. A aprendizagem dos atos de ler e escrever deve ser criada em situações sociais, como os atos constituintes da consciência, não de forma isolada, sem vida.

Como ressignificar tal situação imposta no cotidiano escolar em que a maioria dos professores dos Anos Iniciais são contratados temporariamente, apresentando uma constante rotatividade?

[...] o rodízio de professores, falta de conhecimento de alguns professores, a falta de formação, vontade, falta de conhecimento da própria gestão escolar, são questões que acabam influenciando neste resultado. (RPEC)

A ausência de professores habilitados e a qualidade da formação justificam-se, segundo Küenzer (2011, p. 672), pela baixa atratividade da carreira docente. A autora sugere que "a política de formação só tem sentido quando integrada à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho". Importa que as políticas de formação se articulem para garantir "[...] maior tempo

remunerado para os docentes nas escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho". (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 275).

Tais compreensões são corroboradas por Saviani (2011, p. 16) ao enfatizar que não é possível "equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca".

3.2.3 O olhar dos profissionais a respeito dos "resultados" das avaliações externas e internas do 1º ciclo

No Brasil, registra-se, desde a década de 1960, a ampliação do uso de testes educacionais (GATTI, 1987). No entanto, nos anos finais da década de 1980 é que se dá a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do Ensino Fundamental e Médio em âmbito nacional. Esta sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do Ensino Fundamental e Médio de todas as unidades federadas. Conforme Relatório nacional do SAEB de 1990 (BRASIL, 1991, p. 7), pretende-se, com o estudo de rendimento dos alunos,

> [...] detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino.

Além de medir o desempenho escolar, o SAEB coleta informações peculiares dos alunos, professores, gestores, dos estados físicos e dos equipamentos das escolas. Define-se o SAEB como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de dar subsídio às políticas educacionais, tendo como desígnio reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar.

Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções frente aos resultados apresentados, mas minar, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação que tem como objetivo a disposição de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as pelo sucesso ou fracasso escolar. Pois a avaliação não respeita a realidade e necessidade das escolas, assim como as peculiaridades de cada sujeito do aprender.

Para as professoras entrevistadas, os resultados das avaliações podem estar associados à rotatividade de professores, às questões familiares, sociais, enfim, à influência do meio onde a criança está inserida.

[...] Muita troca de professor, fluxo grande de professores. Tirando por nossa escola, nós temos um número pequeno de professores efetivos. E destes, muitos afastados de sala. (P1EB)

[...] alunos que vêm de outros estados, as turmas muito heterogêneas, crianças com dificuldades de aprendizagem que vêm do biológico, do familiar. (P2EA)

O fator social, a presença da família, que a família é muito importante, e o contexto onde a criança está incluída, o ambiente escolar. (P1EC)

A herança biológica do ser humano é insuficiente para instituir-se como homem, visto que se constituem na relação com o outro como seres histórico-culturais e sujeitos de linguagem. É só por meio das interações sociais, das mediações, que a criança se apropria do modo de ser daqueles que a cercam, que ela transpõe as barreiras do biológico e se constitui como ser social.

Segundo Vigotski (2001), o meio não deve ser visto "como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias o desenvolvimento da criança", faz-se necessário compreendê-lo "a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento". (VIGOTSKI, 2001, p. 682).

Para ele, os fatores essenciais que explicam a influência do meio no desenvolvimento psicológico das crianças, bem como no desenvolvimento de suas personalidades conscientes, são compostos de suas experiências emocionais. O meio é a fonte do desenvolvimento e não o seu cenário.

Além destes, alguns professores sinalizam os estímulos externos que a criança recebe constantemente dos meios de comunicação, os eletrônicos, enfim, do universo tecnológico que a norteia.

Universo tecnológico, digital... será que os professores não deveriam trazer estes recursos para serem utilizados em suas aulas para auxiliar na apropriação da aprendizagem?

Como cumprir o papel de possibilitar o acesso ao conhecimento científico mais avançado se não colocar o aluno em contato com as tecnologias e mídias digitais de última geração? Estes conhecimentos permitem comunicação, acesso e disseminação de informações e produção de novos conhecimentos.

[...] os jogos, games, os pais fazendo por eles, enfim, universo tecnológico em que eles estão vivendo. (P2EC)

Uma outra questão, e que de certa forma causa uma preocupação frente à discussão do ciclo, foi o fato de alguns profissionais apontarem a retenção no 1º ano como algo que pode colaborar para os alunos chegarem ao final do 1º ciclo com os conhecimentos necessários.

Eu acho que isso é um dos pontos, também, não ter a reprovação, aparecer no 1º ano, não conseguiu, não tem condições de prosseguir [...] por que eu vou colocar uma criança destas lá no 2º ano? (P1EA)

[...] a retenção deveria ser no 1º ano, que todas as possibilidades, fossem esgotadas ali, que ele já saísse alfabetizado do 1º ano. (RPEA)

Isso mostra que o trabalho baseado na perspectiva do ciclo não foi bem compreendido ou o professor não concorda e continua defendendo um modelo de reprovação anual. Pois, na perspectiva do ciclo instituída no Brasil, a retenção, caso necessária, só poderá acontecer no final de cada ciclo, depois de o aluno ter tido todas as possibilidades de aprender.

Smolka (1988), em seu estudo sobre aprendizagem da escrita pela criança, sublinha e toma como um problema a ser enfrentado e solucionado, com vistas à qualificação da prática educativa e alfabetizadora, que a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de construção do conhecimento nem como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. A escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e dizer as coisas. (SMOLKA, 1988, p. 76).

Por fim, conforme apresenta Smolka (1988),

> a alfabetização não pode ser reduzida na aprendizagem de letras, palavras e orações, tampouco uma relação estabelecida entre a criança e a escrita. Na verdade, trata-se de

> um processo que '[...] implica, desde sua gênese, a 'constituição do sentido' […] 'uma forma de interação com o outro pelo trabalho da escritura' (SMOLKA, 1988, p. 69).

Na concepção de Bortolanza (2019), é pela experiência social que a criança se apropria da cultura escrita em ações externas e simultaneamente em ações internas que lhe permitem significar a escrita e desenvolver funções psíquicas superiores como atenção voluntária, o pensamento abstrato, a memória, a imaginação. "[...] Diferentemente da fala, a aprendizagem da leitura e da escrita demanda ensino e, consequentemente, o professor como organizador do trabalho educativo para planejar atividades significativas de escrita como língua viva, em seus usos e funções." (BORTOLANZA, 2019, p. 145-146).

Para a autora, significar a escrita não é decifrar. O processo de apropriação da escrita pela criança promove o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Apropriar-se da escrita é constituir-se sujeito autor desse objeto sociocultural. E isso só poderá ser legitimado a partir de um planejamento pensado e organizado mediante uma concepção de aprendizagem que respeite a criança, sua história, sua singularidade e necessidade vigente. Para ela, a criança escreve para desenvolver-se e desenvolve-se ao escrever.

Não é uma tarefa fácil, mas é um desafio que precisa ser superado no contexto escolar: oportunizar a todos o direito de aprender.

3.2.4 Os maiores desafios encontrados para a materialização do trabalho por meio do ciclo segundo as entrevistadas

O contexto social, no momento atual, vem apresentando um rol de transformações, avanços nos diferentes setores. Acompanhar, participar destas transformações, destes avanços é algo que vem sendo discutido no cenário escolar. Pois a escola precisa se reinventar, não deixar de cumprir com seu papel social, mas precisa buscar uma maneira de aproximar o aluno desta realidade, para que ele possa atuar e participar de forma significativa na transformação da sua vida, do seu entorno.

De maneira geral, os profissionais veem a ausência da família na vida escolar dos filhos como um dos maiores desafios a serem enfrentados.

Presença da família, valorização da família nos estudos, é essa questão que eu creio que mais atrapalha, mas têm as questões biológicas que a gente tem aqui em nossa escola. (P2EA)

Responsabilidade do pai, da mãe, da família nesta questão, a carência já vem de casa, em termos emocionais, em termos físicos, têm crianças que não têm muito, nem o básico para sobreviver. (P1AB)

A família [...] como esta criança vai aprender, vai ficar no nível de 3º ano, se não tem apoio em casa? (P3EC)

A família é a primeira instituição social formadora da criança. É responsável por suas interações sociais (aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade).

A participação da família na vida escolar do filho é indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Conforme pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nos resultados do SAEB de julho de 2004,

> [...] a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes no processo educacional. Ao conversarem com o filho sobre o que acontece na escola, cobrarem dele e ajudarem-no a fazer o dever de casa, falarem para não faltar à escola, tirar boas notas e ter o hábito da leitura, os pais estão contribuindo para a obtenção de boas notas. (BRASIL, 2019a)

Quando os pais participam ativamente da vida de seus filhos e acompanham, inclusive, o cotidiano escolar da criança, a tendência é que os alunos se dediquem e se esforcem mais, por se sentirem amparados.

De acordo com Scoz (1994), a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Os filhos de pais extremamente ausentes vivenciam sentimentos de desvalorização e carência afetiva, gerando desconfiança, insegurança, improdutividade e desinteresse, sérios obstáculos à aprendizagem escolar. O contato com a família pode trazer informações sobre fatores que interferem na aprendizagem e apontar os caminhos mais adequados para ajudar a criança.

Embora importante a participação da família na vida escolar dos filhos, nem todas conseguem participar. A realidade da família brasileira, principalmente da família da classe trabalhadora, nem sempre permite que os pais ou responsáveis possam acompanhar os filhos na escola. Para as crianças oriundas dessa classe, muitas vezes a escola é o único lugar de acesso ao conhecimento científico e cultural.

Cabe enfatizar que a responsabilidade em relação às crianças deveria ser de toda a sociedade, de todos os adultos e não somente do seu núcleo familiar menor. Faz-se necessária a elaboração de políticas sociais mais incisivas para a infância.

As questões culturais mais amplas, os acessos desde a tenra idade aos bens culturais, a grupos de crianças em espaços educacionais formais ou informais... tudo isso poderia contribuir para o desenvolvimento do humano-criança. A sociedade também educa.

À escola cabe o papel de assegurar às crianças a aprendizagem desses conhecimentos e não à família. Compreender a especificidade de cada uma dessas instituições (família e escola) é necessário, caso contrário haverá sempre a responsabilização da família pelo fracasso da criança na escola.

Além deste fator, a rotatividade dos professores e a dificuldade de trabalhar a partir de estratégias diversificadas com o intuito de atender aos diferentes e às diferenças existentes entre as crianças também foram citadas.

Troca de professor, muita troca, muito ACT, família está desestruturada, substituições, licenças, muita troca de aluno, muitos alunos [...] (RPEB)

Rotatividade de professores, dificuldade de trabalhar de forma diversificada, turma com três tipos de alunos diferentes. (RPEA)

Tais questões fogem ao controle interno da escola. Garantir professores na escola é tarefa do Estado. Pode-se considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos referentes às relações de emprego. Oliveira (2004), no início da década do ano de 2000, discorre sobre a precarização do trabalho docente e alega não perceber melhora nessa situação, parece que só piorou. Segundo a autora, o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino alcança, em alguns estados, número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1040). Pode-se afirmar que esse cenário não se alterou muito até os anos de 2020.

A contratação destes profissionais na rede estadual de ensino se dá a partir de um concurso de classificação que acontece de dois em dois anos. Próximo ao início do ano letivo, acontecem as escolhas das vagas. Muitos professores acabam assumindo as vagas de turmas do 1º ciclo de alfabetização por necessidade. Sem ter experiência, conhecimento e disposição para assumir a turma, iniciam o trabalho pedagógico com inseguranças e resistências.

O trabalho pedagógico deve estar associado à disposição de avanços no desenvolvimento da criança, estimulando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento iminente. A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, instigar as potencialidades e oferecer possibilidades de superação de suas dificuldades. Para que o professor possa fazer um bom trabalho, precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, criando condições para que o aluno possa expor aquilo que sabe.

De acordo com Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a natureza humana, a essência humana. As pessoas são primeiro sociais e depois se individualizam, constituindo-se como seres humanos. Para o autor, ao se esclarecer as possibilidades da criança em realizar alguma tarefa com a colaboração do outro, também se estabelece a área das funções intelectuais dessa criança que está em processo de maturação. "Portanto, ao investigar o que pode fazer uma criança por si mesma, investigamos o desenvolvimento do dia anterior, mas quando investigamos o que esta pode fazer em colaboração, determinamos seu desenvolvimento de amanhã." (VYGOTSKI, 2006, p. 269). Ou seja, a criança se desenvolve e o ensino impulsiona a aprendizagem, é o motor do desenvolvimento, e este é interfuncional, isto é, as funções psicológicas se desenvolvem inter-relacionadas.

Assim, este teórico evidencia a importância do meio social e da colaboração com outras pessoas na constituição da personalidade da criança, para a qual, ao se aplicar o pressuposto da colaboração no estabelecimento da "[...] zona de desenvolvimento iminente obtemos a possibilidade de investigar diretamente o fator mais determinante da maturação intelectual que culminará nos períodos de idade próximo e sucessivo de seu desenvolvimento". (VYGOTSKI, 2006, p. 270).

O processo de apropriação nunca se dá de forma retilínea. Ele se forma a partir de uma espiral, que vai e volta numa ligação sem fim. Ensinar é uma forma de promover encontros, aniquilar obstáculos quer seja do aluno com o novo, quer seja do próprio professor com as peculiaridades, desafios e dificuldades inerentes ao ofício de educar.

O professor é mediador e orientador do processo de aprendizagem. Mas, ele não pode estar sozinho neste processo. É necessário que a escola, toda a equipe, assim como as Secretarias Educacionais, enfim, que o próprio Estado, ofereça as condições necessárias para que o seu trabalhe se concretize na prática. Cabe ressaltar que esse trabalho deve acontecer de maneira coletiva, e não individualizada.

3.3 CONDIÇÕES E PRÁTICAS DE MATERIALIZAÇÃO DO CICLO VIABILIZADAS PELO ESTADO

3.3.1 O Estado tem dado condições objetivas para que o ciclo se concretize de forma que todas as crianças saiam alfabetizadas?

Ao longo da história, a compreensão de Estado e de sociedade civil recebeu diferentes interpretações, de pensadores como Maquiavel, Hobbes, Locke, Rousseau, assim como muitos pensadores marxistas.

Nesta discussão, apresenta-se a visão de Gramsci sobre a sociedade e o Estado. Para ele, o Estado é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento) mais sociedade civil. Os professores operam na sociedade civil, e este espaço privilegiado de disputa da hegemonia de classe deve ser lugar de construção de uma hegemonia que possa dar às classes subalternas a condição de direção política (moral e intelectual). (GRAMSCI, 2005, p. 84).

Na definição desse pensador, o Estado é força e consenso, ou seja, apesar de estar a serviço de uma classe dominante, ele não se mantém apenas pela força e pela coerção legal, sua dominação precisa de legitimidade. Daí deriva que o Estado é "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados". (GRAMSCI, 2007, p. 331). "Aparelhos privados de hegemonia", como a escola, são importantes na construção ou manutenção da hegemonia da classe dominante. As condições que o Estado vem dando para a escola materializar o ciclo atendem a qual projeto de sociedade? Asseguram possibilidade de a escola trabalhar o processo ensino-aprendizagem de modo que todas as crianças saiam alfabetizadas ao final do terceiro ano?

Segundo as professoras entrevistadas:

Não. Precisamos de mais formação e equipe pedagógica, olha, nossa ATP está de licença, estamos sozinhos [...] (P1EC)

Em partes. A falta de material didático. A gente vê muito nos documentos, mas faltam cursos para a gente estudar, encontros com professores da nossa área para a gente discutir: o PNAIC foi algo muito importante. (P2EC)

Ele não vem investindo nas formações continuadas, que é algo importantíssimo frente ao trabalho de qualidade do professor e o Estado teria que ter uma equipe multidisciplinar à disposição da escola para nos ajudar a pensar e lidar com essas questões presentes, o município já tem, mas acaba só atendendo as crianças que estão matriculadas em escolas municipais. (RPEC)

Os dados obtidos apontam que o Estado não vem cumprindo totalmente com seu papel de assegurar os direitos de aprendizagens dos alunos do 1º ciclo de alfabetização, oferecendo condições necessárias às escolas, o que, de certa forma, facilita a manutenção da organização social existente. Num contexto onde a escrita é um dos principais mecanismos de socialização do conhecimento, a não alfabetização de parcela da população a mantém à margem dos novos conhecimentos. Assim, o Estado, ao não criar as condições adequadas às escolas, cumpre seu papel para manter a hegemonia em torno dos interesses de um pequeno grupo.

Segundo Freitas (2003), a organização da escolaridade em ciclos somente faz sentido se resultar em um estado qualitativo superior no que se refere à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento dos alunos e a concretização de um projeto histórico transformador das bases de organização da escola e da sociedade. Esse é um processo longo que não acontece de forma isolada ou separada das mudanças econômicas, sociais, históricas e políticas. Em uma sociedade com outras bases, as famílias também teriam outro grau de consciência sobre o desenvolvimento humano e sobre a responsabilidade das gerações mais velhas para com as seguintes.

Por meio das falas da maioria dos profissionais, constata-se a necessidade de criar condições para que os professores possam pensar, discutir e trocar experiências entre si. Tempos e espaços para estudar, capacitar-se, formar-se continuamente, planejar e avaliar a prática pedagógica.

Assim sendo, a formação continuada colabora de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento do profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é promover as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva.

O professor em processo de formação pode estabelecer e redimensionar a relação que há entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais etc. "Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática." (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania.

[...] precisamos de momentos de formação e troca. Como falei no início, o PNAIC, foi algo muito importante. (P3EC)

[...] teve o PNAIC que foi muito bom [...] (RPEA)

O PNAIC foi citado por muitos como uma experiência muito positiva. Momento de estudos e socialização de experiências que contribuíam para o pensar e fazer pedagógico. O programa tinha como propósito que as habilidades básicas de leitura e escrita se consolidassem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental I, isto é, que as crianças dominassem as correspondências grafofônicas, conhecessem algumas convenções ortográficas, tivessem fluência na leitura e conhecimento de estratégias para compreensão e produção de textos escritos. Esperava-se que, como resultado do ensino-aprendizagem do conjunto dessas habilidades, as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, nos três anos de duração do 1º ciclo. (BRASIL, 2012).

Além disso, para alguns desses sujeitos da pesquisa, outras ações são necessárias para lidar com as diferenças, necessidades existentes, com as turmas que são normalmente cheias e garantir a aquisição dos direitos de aprendizagem das crianças no 1º ciclo de alfabetização. Assim posicionaram-se estas professoras:

[...] O ideal seria ter duas professoras, o Estado estaria colaborando. (P2EA)

[...] É preciso desmembrar as turmas que estão muito grandes, equipe multisciplinar à disposição. (P1EA)

Segundo Oliveira (2004), os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Frente às diferentes situações encontradas no decorrer do trabalho, os professores, muitas vezes, não sabem o que fazer, como agir. Sentem-se abandonados, cansados e sobrecarregados. Por isso, também fazem crítica a respeito da ausência de especialistas para auxiliar na questão pedagógica das escolas (orientação e acompanhamento do planejamento), como também a necessidade de uma equipe multidisciplinar à disposição para auxiliar frente às questões que não são identificadas, reconhecidas pela escola. Ou seja, alegam que existem fatos que estão além de seus conhecimentos, e que se tivessem estes especialistas à disposição os problemas seriam menores.

Entretanto, cabe lembrar que os quadros de professores apresentados, na sua maioria, são ACTs. Há uma necessidade de efetivar estes profissionais, para que eles possam criar uma identidade com a escola, sua realidade e necessidade e então colaborar frente aos desafios e particularidades existentes.

Equipes pedagógicas são fundamentais para orientar e acompanhar o planejamento e formação dos professores, assim como tempos e espaços para a sua realização. Estudar e discutir com vistas a refletir sobre as políticas educacionais e as legislações vigentes é fundamental. O professor precisa deste espaço de aprendizado para compartilhar experiências da sua prática pedagógica.

O trabalho a partir do ciclo é uma oportunidade para as crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem serem respeitadas em seu ritmo, tempo de aprender e também para as que não apresentam tal dificuldade, pois poderão aprender muito mais, ensinando e respeitando seus colegas, e participando de um trabalho pautado em suas potencialidades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há quase dois séculos, o Brasil se tornou um país independente e, de lá até os dias atuais, políticas públicas vêm sendo elaboradas e institucionalizadas pelo Estado, órgão também instituído e organizado neste país, após sua independência política. A história revela que durante muito tempo, nem todos que residiam neste país eram considerados "cidadãos" brasileiros, detentores de direitos e de acesso à educação, muitos foram e ainda são excluídos deste processo. Ou seja, as políticas públicas criadas não asseguraram educação para todos e, quando assegurada como direito, a qualidade oferecida não possibilita aprendizagem com apropriação do conhecimento para todos.

Segundo o artigo 205, da Constituição Federal, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988). Por que este direito constitucional não vem sendo legitimado na prática?

Não se está falando somente de acesso, da disponibilidade de uma vaga em uma instituição, mas do direito de ter uma educação pública de qualidade, garantindo, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada criança, adolescente e/ou jovem inseridos neste sistema.

Cada vez mais, estudos têm revelado que toda criança pode aprender. Além do direito, ela possui condições cognitivas para se apropriar e elaborar conhecimento, tornando-se sujeito consciente capaz de atuar frente à sua realidade. Mas no contexto atual, o que se vê são crianças ingressando no 1º ciclo de alfabetização e saindo dele sem os conhecimentos necessários da leitura e da escrita tão propagados na legislação existente.

Em se tratando da organização e funcionalidade do trabalho pedagógico, no Brasil e, consequentemente, em Santa Catarina, a Lei nº 11.274/06 regulamenta o ensino de 9 anos, pressupondo um tempo maior para a apropriação da leitura e da escrita em um processo de aprendizagem sem interrupção durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, em complementariedade à LDB nº 9.394/96. O Parecer nº 04/2008 recomenda que os três anos iniciais sejam constituídos por um bloco alfabetizador ou ciclo sequencial de ensino. Assim, anunciam-se garantias legais de que a criança terá três anos para apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de habilidades para interagir de modo independente, por meio de textos orais e escritos, de experienciar situações diversas em

seu entorno, tendo seu ritmo respeitado, tempo de aprender, assim como o uso de diferentes recursos para atender às suas necessidades e mobilizar suas potencialidades.

Mas, na prática, não é isso que é evidenciado no cotidiano das escolas públicas. A realidade é outra. Percebe-se, por um lado, que há intencionalidade das escolas em organizar a prática pedagógica considerando o ciclo, mas, por outro, observa-se, nas falas dos profissionais que lá atuam, que o ciclo não é a diretriz norteadora dos trabalhos desenvolvidos nas instituições. Nota-se que há conhecimento por parte da escola sobre o que diz a lei a respeito do ciclo e até evidências de tentativas de sua implantação, mas as condições objetivas para materializar, no dia a dia escolar, um trabalho a partir desta perspectiva não possibilitam sua implantação. São muitas as questões que envolvem esse processo, passando por concepção de educação, escola, avaliação do processo de ensino-aprendizagem até formação e condições de trabalho docente, dentre outras que vão muito além da definição de um período de tempo para compor o ciclo.

Verificou-se que nas escolas há ausência de disponibilização de tempos e espaços aos professores para estudar, planejar e discutir esta forma de trabalho na prática, de maneira coletiva e integrada. Muitos professores ainda trabalham de forma solitária em suas salas, sem orientação e acompanhamento pedagógico para pensar e refletir sobre seu fazer pedagógico. Os únicos momentos para socializar experiências, dividir situações vivenciadas no decorrer do dia a dia em sala, são o recreio e os Conselhos de Classe realizados trimestralmente.

Ao caminharem sozinhos, muitas vezes não conseguem pensar, refletir e avaliar o seu planejamento, sua maneira de ensinar, sobre as diferentes formas de aprender numa perspectiva do ciclo. Procurando cumprir com seu papel, vão fazendo uso dos diferentes métodos e recursos didáticos disponíveis. A codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras ainda é algo muito presente na concepção dos professores, reforçada pela instituição via decreto do Governo Federal do método fônico, popularmente conhecido e divulgado entre os professores como o Método das boquinhas, que vai na contramão das perspectivas de alfabetização e letramento estabelecidas na BNCC e na perspectiva histórico-cultural no Documento Curricular do Território Catarinense (DCTC), ambos documentos oficiais em vigor, instituído pelo Decreto n° 9.765/19, que estabelece a Política Nacional de Alfabetização.

As evidências levantadas a partir das falas das entrevistadas mostram que pouco se discute, pouco se fala em uma concepção de ensino pautado no trabalho a partir de gêneros textuais, realidade e interesse dos alunos, ludicidade e uso da tecnologia para ensinar. O livro didático ainda é um recurso sugerido e utilizado pelos professores no ciclo de alfabetização

como um dos poucos recursos didáticos disponíveis. Também, a ausência de formação continuada, capacitações e paradas pedagógicas para os professores estudarem acaba intensificando este trabalho desarticulado com a realidade. Assim como suas reais condições de trabalho: turmas cheias, atividades extraclasse (eventos, projetos...), remuneração, o fato de lecionarem em duas escolas com realidades diferentes, somadas à ausência de apoio e orientação de uma equipe pedagógica, fatos que inviabilizam a prática da alfabetização com inclusão de todas as crianças no processo ensino-aprendizagem. A precarização do trabalho docente parece ser a tônica.

Diante disso, muitas vezes o resultado do processo de aprendizagem não é o almejado. As crianças acabam saindo de um ano para o outro sem os conhecimentos necessários, o que faz aumentar as lacunas e a defasagem de conhecimentos. Isso é evidenciado a partir das avaliações internas e externas realizadas no decorrer do ano letivo. Muitos professores atribuem o não aprender à ausência das famílias na vida escolar dos filhos; outros, ao uso excessivo dos brinquedos eletrônicos, e outros ainda a questões genéticas. Ao mesmo tempo que se entende que estes aspectos tenham uma determinada influência no processo de aprender, não podem ser vistos como os determinantes do não aprender.

Considerando que todos aprendem, isso já comprovado em inúmeros estudos e pesquisas, entre elas as que têm como base a teoria histórico-cultural, faz-se necessário compreender o que leva à perpetuação do não aprender, da continuidade de milhares de crianças brasileiras passarem pela escola e continuarem analfabetas, sejam analfabetas no sentido literal do termo ou analfabetas funcionais.

A alfabetização proposta pelo Estado brasileiro ao longo de décadas[17] parece não dar conta de atender às questões voltadas ao desenvolvimento humano e social, assim como possibilitar a formação da consciência crítica das crianças que vivem e/ou sobrevivem diante das atribulações deste mundo, mas sim volta-se às determinações estabelecidas por grupos hegemônicos, que apresentam grande influência, quando não determinam, no resultado do modo e das relações de produção desta sociedade capitalista.

O Estado apresenta um projeto social muito bem articulado, com políticas públicas desdobradas em ações, estabelecidas pelas exigências do capital. Assim, acaba desempenhando seu papel de sustentar para manter a continuidade dessa estrutura.

[17] Mesmo que em alguns momentos históricos parece se aproximar dos verdadeiros anseios da classe trabalhadora e, de certa maneira, de uma formação omnilateral, não atinge a toda a população e muitos continuam à deriva.

Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *O que é Educação*, publicado em 1981, ao dizer que o Estado centraliza e controla a educação, assegurando, com isso, que o conhecimento não alcance toda a população, mantendo, assim, o modelo econômico estabelecido, questiona-se sobre o por que então continuar a defender a educação.

Nas palavras do autor:

> Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? A resposta mais simples é: 'porque a educação é inevitável'. Uma outra, melhor seria: 'porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de idéias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade'. Uma outra ainda poderia ser: 'porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo. (BRANDÃO, 2007, p. 45).

Acreditando na educação como possibilidade de criação de um outro tipo de mundo, onde todos tenham acesso ao conhecimento mais avançado, continua-se buscando romper com esse modelo político-econômico vigente e mobilizando a construção de uma nova hegemonia. Para isto, não é suficiente lutar apenas pelo extermínio da apropriação privada dos meios de produção, mas pela extinção da apropriação elitista da cultura e do saber. O acesso ao saber deve ser assegurado a todos.

Portanto, a organização e funcionalidade escolar a partir do ciclo, quando materializada na prática, além de contribuir para a apropriação do conhecimento pelos alunos, respeitando seu ritmo, tempo, necessidades e potencialidades neste processo, colabora para o desenvolvimento de uma nova sociedade, menos desigual, menos competitiva e mais humana.

Além de reduzir as ações classificatórias e de reprovação, contribui para que sujeitos do aprender possam se olhar, respeitar-se e aceitar-se como sujeitos em desenvolvimento e atuarem como protagonistas de sua própria história, transformando de forma consciente sua realidade e, ao mesmo tempo, transformando-se.

Tem-se consciência de que muitas coisas ainda precisam ser discutidas, pensadas e repensadas acerca do processo de alfabetização no ciclo alfabetizador, para que a realidade cotidiana das escolas públicas possa ser ressignificada, e com isto transformada.

Um passo foi dado...

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Letícia Carneiro. A política educacional catarinense da década de 1960: educação, desenvolvimento e teoria do capital humano. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 228-247, jun. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5155/art15_30.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAES, Arthur Gomes de. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de educação**, v.13, n. 338, maio/ago. 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e eqüidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARENA, Dagoberto Buim. **A constituição do sujeito na aquisição da leitura e da escrita**. Uberlândia/MG, 2013.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.

BAJARD, Élie. O signo gráfico, chave da aprendizagem da escrita. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, MG, v. 23, n. 1, p. 201-225, jan./jun. 2016.

BARRETTO, Elba de Silveira; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BASTOS, Rita de Cássia P. Silva. **Família e Escola**: a parceria que deu certo. COPEDIN, Salvador-BA, 2011.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 139-154, jan./abr. 2019.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. 2010a. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. 2010b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Constituição Politica do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 08 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**. 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005. 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 16 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL. **Relatório nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990**. Brasília, 1991.

BRASIL. Ministério da educação. **Participação dos pais ajuda no desempenho da criança**. 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 abril de 2019**. 2019b. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/75131-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-marco-para-a-educacao-brasileira. Acesso em: 08 ago. 2020.

CERTEAU, Michel. **La culture au pluriel**. Paris: Union Générale D'Éditions, 1974.

COSTA, David Antonio da; SOUZA, Thuysa Schlichting de. Os Programas de Ensino dos Grupos Escolares Catarinenses: um estudo sobre a aritmética escolar, 1910- 1946. *In*: COSTA, David Antonio da; VALENTE, Wagner Rodrigues (Orgs.). **Saberes matemáticos no curso primário**: o que, como e por que ensinar? Estudos comparativos a partir da documentação oficial escolar. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133058. Acesso em: 31 jan. 2020.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. Conselho de Classe e participação. **Revista da Educação AEC**, ano 24, n. 94, p. 111-136, jan./mar. 1995.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: polêmicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERNANDES, Claudia. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógica. São Paulo: Moderna, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GATTI, Bernadete A. Testes e avaliações do ensino no Brasil. **Educação e Seleção**, n.16, p. 33-42, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques (Orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JARDINI, Renata Savastano R. **Método das boquinhas**: passo a passo da intervenção nas dificuldades e distúrbios da leitura e escrita. 2. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

JARDINI, Renata Savastano R. Avaliação dos cursos de capacitação: Método boquinhas. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 28, n. 86, 2011.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização**: Dilemas da prática. Rio de Janeiro. Ed. Dois Pontos, 1986.

KÜENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões da nossa época, 137).

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 11, p. 03-11, jan./jun. 2012.

MARTINS, Marcos Francisco. As dimensões ontológicas, axiológicas e gnosiológicas de uma Filosofia da transformação. *In*: MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento, ruptura ou continuidade?** São Paulo: Autores Associados; Unisal, 2008a. cap. 1. p. 11-124.

MARTINS, Marcos Francisco. O materialismo histórico dialético e o processo de conhecimento. *In*: MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento, ruptura ou continuidade?** São Paulo: Autores Associados; Unisal, 2008b. cap. 2. p. 125-159.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Revista Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n.1, 83-104, jan./jun.2007.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e urbanização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Condições de trabalho docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/ UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Pércio Santos. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 1993.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SALVADORI, M. Gramsci e o PCI: duas concepções da hegemonia. **Revista Crítica Marxista**, 2012. ifch.unicamp.br

SANTA CATARINA. **Lei nº 3.191, de 6 de maio de 1963**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1963/3191_1963_Lei.html. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 4.394, de 20 de novembro de 1969**. 1969a. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1969/4394_1969_Lei.html. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1969-1980**. Florianópolis, 1969b.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Lei Complementar nº 170, de 1998a**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação em Santa Catarina. Disponível em: http://secon.udesc.br/leis/lei_170-1998.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: GOGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. **Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina**. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.alesc.sc.gov.br/portal/index.php. Acesso em: 20 fev. 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação Ciência e Tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina**, estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de estado da educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação integral na educação básica. 2014.

SANTA CATARINA. **Portaria *nº* 109, de 7 de fevereiro de 2019**. Regulamenta a implantação da nova sistemática de avaliação na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Disponível em: www.sed.sc.gov.br. Acesso em: 18 out. 2019.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 183/2013/SED/SC**. Estabelece diretrizes operacionais para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTA CATARINA. **Portaria nº 189, de 09 de fevereiro de 2017**. Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo ensino-aprendizagem na rede pública estadual de ensino. Disponível em: www.sed.sc.gov.br › recursos-humanos-161. Acesso em: 18 out. 2019.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia do Conflitos Sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Poiésis Pedagógica**, v. 9, n.1, p. 07-19, jan./jun. 2011.

SCHMIDT, Leonete Luzia. **A educação em Santa Catarina no século XIX**: as escolas de instrução elementar e a secundária e os debates nos jornais da época. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SCHMIDT, Leonete Luzia. Educação e instrução na Província de Santa Catarina. *In*: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Osmar (Org.). **Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial** (Brasil: 1822-1889). Vitória: EDUFES, 2011. p. 427-454.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**: o problema escolar e de aprendizagem. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa em educação: abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Revista de Educação da Univali Contrapontos**, Itajaí, ano 1, n. 1, jan./jun. 2001.

SILVA, Daniel Neves. Ditadura Militar no Brasil. **Brasil Escola**. [s.d.]. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/historiab/ditadura-militar.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. UNIOESTE, Campus Cascavel. 2007. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbfEqC.pdf . Acesso em: 10 dez. 2019.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm. Acesso em: 14 set. 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-193, maio/jun./jul./ago. 2000.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. **A escola da república**: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

THOMPSON, Edward P. **A Miséria da Teoria.** Rio: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIA MICHELIN. 2020. **Mapa do município de Braço do Norte**. Disponível em: https://www.viamichelin.pt/web/Mapas-plantas/Mapa_planta-Braco_do_Norte-88750-Santa_Catarina-Brasil. Acesso em: 10 maio 2019.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. 2017. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Organização e tradução de Andréa Morais e Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,1991.

VYGOSKY, Lev Semyonovich. El desarrollo del lenguaje escrito. *In*: **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006. Tomo IV.

VYGOSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**: problemas de psicologia geral. Fuenlabrada: Gráficas Rogar, 1982.

VYGOSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisas estudadas

Uma das pesquisas estudadas apresenta a temática: aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3ºano do Ensino Fundamental, no estado de Santa Catarina, da autora Angelina dos Anjos Silva Nogaredo, publicada em 2016. As informações contidas na pesquisa foram coletadas nos microdados do Censo Escolar 2013, disponíveis para download no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e apontam que, em 2013, estavam matriculados 91.484 alunos no 3ºano; desses, 6.404 foram reprovados, ou seja 7% das crianças matriculadas reprovaram no final do Ciclo Alfabetizador do ano exibido. Alguns indicadores foram evidenciados na pesquisa como "responsáveis" pela reprovação citada no parágrafo acima: a maioria das crianças reprovadas são brancas, do sexo masculino, residem e estudam na zona urbana e não estudam no contraturno escolar, e contam com professores admitidos em caráter temporário.

A outra pesquisa aborda as práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas da rede pública da Região Sul de Santa Catarina – AMUREL, de Mara Luciane da Silva Furghestti, escrita em 2013, e foi realizada em duas escolas públicas localizadas em dois municípios da região da AMUREL, no sul de Santa Catarina, campos da pesquisa do OBEDUC, nas turmas do bloco alfabetizador (1º ao 3º ano). Os resultados da pesquisa possibilitaram perceber que as práticas pedagógicas realizadas nas turmas do bloco alfabetizador privilegiam o trabalho de alfabetização, com ênfase na codificação e decodificação do código alfabético, em detrimento do letramento. As interações existentes nesse processo, em geral, são caracterizadas pela ajuda ou intervenção da professora aos alunos para facilitar a assimilação desses códigos, bastante distante da interação proposta por Vygotsky no sentido de o professor atuar como mediador entre o conhecimento e o aprendiz.

E a terceira pesquisa, intitulada *Bloco alfabetizador: como é concebido pelos gestores e qual seu lugar na atuação desses profissionais?*, de Rosinete Costa Fernandes Cardoso, publicada em 2013, leva a pensar sobre a organização e funcionalidade da gestão escolar no processo de ensino-aprendizagem, em que o gestor acaba direcionando o seu trabalho nas dimensões administrativas, físicas e financeira, deixando o pedagógico por conta do próprio professor e da própria criança. As atribuições são muitas, e ele acaba se envolvendo com as questões burocráticas e momentâneas e se afastando do pedagógico.

APÊNDICE B – Relatos das professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica das escolas estudadas

Quadro 1 – A materialização do ciclo nas escolas na visão das professoras alfabetizadoras (continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	[...] a preocupação das professoras do 1º ciclo é realmente dar conta do, do... do foco que seria a alfabetização. Planejamento anual, uma vez ao mês, a gente se reúne para estar debatendo sobre algumas questões que ocorrem durante este período, para a gente estar reavaliando os nossos planejamentos. [*sic*]	Até o 3º ano, nós queremos, a partir do trabalho feito com alfabetização, que eles saiam lendo, escrevendo, fazendo os cálculos básicos. A nossa diretora está sempre olhando muito pelas séries iniciais, pelo ciclo de alfabetização. Tanto que essa reunião que eu te falei, foi feita, essa reunião, porque ela estava preocupada. Ela pediu para cada professor apresentar como está sua turma frente ao processo de alfabetização, e pediu para a gente apontar uma ideia, algo para tentar resolver. E foi que veio esta ideia da apostila. [*sic*]	[...] com planejamentos e nós professores do 1º ciclo estamos sempre conversando, planejando, sabe, a gente tem uma fala bem legal enquanto a isso, o planejamento, sempre dando continuidade. [*sic*]	[...] no 1º, 2º e 3º anos é trabalhado bastante a alfabetização, a alfabetização na perspectiva do letramento [...] uma vez por mês os professores das séries iniciais se reúnem no avalia o que foi feito neste período, como cada turma vem desenvolvendo suas atividades e planeja as ações, futuras. [*sic*]
B	O ciclo é sim, trabalhado, é questionado, e alguma dúvida que eu tenho, procuro a coordenação e eles me dão suporte. Muitas vezes, não podem me tirar dúvidas, ou me auxiliar no momento, mas eles conseguem suprir, vamos dizer assim, a minha necessidade que eu estou tendo. [...] criança tem este seu tempo, que ele pode ser alfabetizado, pode, isso não quer dizer que vai deixando coisa esperando, não. Tu vais ao tempo da criança [...] [*sic*]	Eu acredito que a escola tenha esta intenção [...] eu sempre pedi muita ajuda, muita... foi bem difícil, finalmente agora, estou tentando esta orientação.	X	A gente segue esta determinação, né. O 1º ciclo (1º, 2º e 3º ano) e 2º ciclo (4º e 5º ano) não têm reprovação nem no 1º, 2º só no 3º e não tem 4º só no 5ºano. A gente não faz nada fora disso, segue esta determinação. [*sic*]

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
C	[...] Conselho de Classe, que a gente fez o do 1º trimestre, a ATP conversa com o professor e anota o nome de todos os alunos que o professor relata que têm alguma dificuldade de aprendizagem. A escola aqui tem os funcionários que conversam muito entre si.	Sim, a partir do ciclo... a gente vem sempre trabalhando, conversando em nossas reuniões, no início do ano quando a gente vai mudar, fazer as mudanças no PPP... Geralmente nos Conselhos de Classe já tem alguém que faz os registros, as anotações, já sabe sobre cada aluno, aquele que tem dificuldades, realmente quem está precisando. E, geralmente, estas informações são repassadas aos professores novos, os que entram também no decorrer do ano. Geralmente a gente conversa: 'está acontecendo isso com tal aluno, vamos ver o que tem registrado sobre ele.' Ou a gente conversa com a professora, que foi professora dele no ano passado, daí, a gente tem uma aulinha que a gente se encontra, ou no próprio recreio Não há aquela parada, que todos vão parar para discutir. [*sic*]	A gente aqui tem uma ligação muito boa entre as professoras. Uma já vai perguntando para outra, e a gente sempre tenta fazer um trabalho em conjunto. [...] quando tem Conselho a gente conversa muito sobre isso, e na ata do Pré-Conselho a gente já faz um levantamento sobre a turma e sobre os alunos individualmente e as ações para sanar as situações apresentadas no próximo trimestre. A gente não para especificamente para conversar entre os professores do e sobre o ciclo. É no recreio, Conselho... A professora Andréia, que é efetiva, sempre fica com as turmas do 4º e 5ºano, respeitando o 2º ciclo que já é muito importante, por esta condição (efetiva), ela consegue estar passando aos professores dos anos finais como são os alunos, a gente já vê essa necessidade de estar mostrando, aquele que tem dificuldade, ou precisa mais de ajuda, de orientação, de uma atenção mais especial, então... sempre tem essa conversação entre os professores. [*sic*]	Sim. Nós temos este entendimento que a alfabetização acontece até o 3ºano, né. Também, neste 3ºano, se analisa a aprendizagem e a possível reprovação da criança. E depois temos o outro ciclo, 4º ano e 5º, que se aprofunda mais os conhecimentos visando preparar os alunos para o 6º ano. E uma das coisas mais importantes neste primeiro ciclo é saber ler, escrever, interpretar. Se o aluno sai do 3º ano com isso garantido, ele só tem a ir muito bem. [*sic*]

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base na entrevista com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 2 – A passagem dos estudantes pelo ciclo e o acompanhamento da escola de modo a assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem (continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	A gente senta com a coordenação, a gente senta e conversa sobre as dificuldades de aprendizagem. E tenta o máximo envolvê-los, inclusive trazer aqueles que estão um pouco adiantados, ajudar o amiguinho.	Reuniões, a gente faz o planejamento em cima destas diferenças em sala de aula, alguns projetos que mexem no lado afetivo e social, da socialização, de como viver em grupo e respeitar as diferenças. [*sic*]	Planejamento, reunião, conversação, interação entre os professores. Nós tempos uma vez por mês, depois do horário, planejamento.	O planejamento que a gente senta com os professores para conversar, tem planejamento individual, também, com casos específicos de cada turma, pais para conversar, trabalho coletivo. As atividades diferenciadas, as formações continuadas que acontecem ao longo do ano, os projetos, o PIBID que nos auxilia.
B	A escola é carente de profissionais. A nossa ATP voltou agora da licença-maternidade, hoje, temos uma orientadora educacional, a gente caminha, caminha... ela está nos auxiliando... Eles me dão suporte. Muitas vezes, não podem me tirar dúvidas, ou me auxiliar no momento, mas eles conseguem suprir, vamos dizer assim, a minha necessidade que eu estou tendo. Se precisar, nos dão suporte. [*sic*]	[...] eu sempre pedi muita ajuda, muita... foi bem difícil, finalmente agora estou tentando esta orientação. E inclusive a orientação que tive é de trabalhar com bancos de palavras, sílabas bem simples, da ATP que voltou agora. Até agora, foi o que eu consegui fazer sozinha com eles, mas, particularmente, eu sou muito feliz.	X	A gente faz as reuniões, reuniões pedagógicas, no começo do ano, sempre que precisa a gente está em contato com os professores, eles vêm muito na coordenação tirar as dúvidas, é bastante informação, assim encaminha nos grupos de cada nível, né... séries iniciais, a gente tem um grupo de WhatsApp, de todos os professores, tem só da inclusão. E a gente também orienta por ali, mas a gente tem bastante contato com eles, de estar conversando, orientando, eles também, um canal bem aberto. [*sic*]

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
C	O Conselho de Classe, que a gente fez o do 1º trimestre, a ATP conversa com o professor e anota o nome de todos os alunos que o professor relata que tem alguma dificuldade de aprendizagem. [*sic*]	Todo o tempinho que temos, procuramos utilizar para conversar, horas-atividades, Conselho de Classe, e/ou as paradas que têm na escola. Sempre têm as conversas para melhorar. Nosso trabalho é sempre pensado nisso. E a gente procura sempre conversar os professores do 1º, 2º e 3º anos, ver como eles estão, o que está faltando, para uma ajudar a outra, uma auxiliar a outra no que é necessário.	Mas quando tem Conselho a gente conversa muito. A gente não para especificamente para conversar entre os professores do e sobre o ciclo. É no recreio, no Conselho...	A gente sempre procura fazer os Conselhos de Classe juntos. Todas as turmas para que todos possam estar por dentro da realidade das turmas, para entender as turmas anteriores e posteriores a deles. Os professores também possuem o hábito de conversarem muito entre si a respeito da sua turma, dificuldades específicas com determinados alunos, e elas se ajudam com ideias, sugestões de atividades, trocas de experiência. Todo ano a gente pede para os professores apresentarem as turmas os novos professores.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 3 – Encaminhamentos pedagógicos realizados pela escola frente às necessidades e realidade vigente no que tange ao processo de aprendizagem (continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	Enquanto escola, organização, nestes momentos que a gente discute e pensa sobre esses alunos, de forma específica, buscando solução, é bom, mas, que chega lá... a realidade é outra. Aqui a gente discute em grupo, eu tenho ajuda, e lá eu estou sozinha. Aí se torna uma barreira, um desafio, mesmo... é difícil...	[...] atividades, mas focadas. Coisas que mexem com o cognitivo, chegar mais próximo com atividades diferenciadas, como: banco de palavras, a gente lê textos, a gente interpreta, faço leitura no quadro, no livro também.	É bem individual, Mari. Então a gente senta e planeja, para um, para o outro. Enquanto um já ganhou, o outro ainda vai ganhar depois porque ainda não concluiu o que se esperava. Um é diferente do outro.	Em sala de aula, é trabalhado muito com a contação de histórias, é explorando os gêneros textuais, outro... é feito bastante também atividades práticas, e a escola adquiriu jogos. [*sic*]
B	Envolvê-los em brincadeiras, envolvê-los em uma história, envolvê-los de várias maneiras... [...] a escola em si, a escola num todo: gestores, administrativos, não conseguem chegar a nossa causa, aos nossos problemas, não conseguem. Eles têm esse foco voltado para os maiores, e os maiores, da forma deles, eles tentam resolver. E nós, dentro da sala, tentamos resolver o nosso. [*sic*]	Trabalhar com diferentes textos, construir respeito pelos tempos diferentes, pelos conhecimentos diferentes.	X	Fica sempre nas mesmas opções: chamar os pais... a gente tenta falar: 'olha, eu fui em tal turma, quando o professor não veio e a mesma fez tudo, mas eu não fiquei sentada.' Então, não tem como o professor dar aula sentado, tu tens que passar por eles, circular. Chamamos os professores para conversar, os que acontecem com mais intensidade a questão de... de indisciplina e tal... mas o professor às vezes já deu uma atividade que o aluno já fez, ou que outra turma já fez e né, usa a mesma atividade para turmas diferentes, não tem aquela cobrança, parece que o professor não valoriza seu trabalho, como quer que o aluno valorize? [*sic*]

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
C	Isso vai depender muito do professor. Ele precisa ir atrás de métodos. Diversificar as estratégias de ensinar. [...] é o jeito que eu acho de trazer o gosto de aprender, através das brincadeiras, cantigas e do lúdico.	Mudar a maneira de trabalhar na sala de aula, buscar saber o que está acontecendo com ele, procuro mudar minha maneira de conversar com ele, diiii, as atividades que estou propondo, as tarefas, procuro chamá-lo a participar mais, solicito ajuda ao professor do AEE, quando necessário. [*sic*]	Buscar trabalhar de forma diversificada, em parceria com toda a escola, família, procurando ajudar a criança no que ela não vem conseguido no momento.	Trabalhar de forma diferenciada, é necessário, mas, com as turmas cheias, às vezes não é possível. Projetos, temos parceria com a UDESC: luau, contação de história, incentivo à leitura, realização das tarefas. Como temos o AEE, encaminhamos este e outros alunos para participarem deste momento. A professora é muito boa e se disponibiliza a atendê-los.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 4 – E a escola, enquanto espaço de materialização do ciclo, tem oferecido as condições necessárias para sua efetivação? (continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	Sim. A gente senta com a coordenação, e se faz um levantamento: quais os alunos que estão mais precisando hoje? Quais as dificuldades que eles têm? Que estratégias podemos utilizar para trabalhar? A gente senta e conversa sobre isso, realmente, que estão com dificuldades de aprendizagem. E tenta o máximo 112nvolve-los, inclusive trazer aqueles que estão um pouco adiantados ajudar o amiguinho. [*sic*]	Sim. A nossa escola, sim. A diretora está sempre olhando muito pelas séries iniciais, pelo ciclo de alfabetização, faz reunião, cada professor apresenta como está sua turma frente ao processo de alfabetização, e ela pediu para a gente apontar uma ideia, algo para tentar resolver. E foi que veio esta ideia da apostila. Ela comprou jogos, a equipe no geral, assim, faz o que pode para ajudar.	Sim. Com o planejamento, que funciona muito bem aqui. Essa reunião, conversação, interação entre os professores é muito gostosa aqui. O 1º ano, planeja algo, o 2º ano já vai dando continuidade, o 3º ano. A gente tem uma boa ligação. [*sic*]	Acredito que sim, dentro das nossas possibilidades, a escola busca parcerias, atividades diferenciadas, realiza projetos, planejamentos, busca a participação dos pais, então é assim, é um trabalho constante, a escola, em torno disso. [sic]
B	Não. Momento em que nós nos encontramos, é no Conselho de Classe. [...] nós, séries iniciais, não temos esse tempo, esta formação, este discutir, ali, ver o porquê, sabe... detalhes do ciclo, não temos. A escola pouco proporciona, ou pouco dá ênfase a isso, porque eles sabem que nós, professores, tentamos da nossa maneira. [*sic*]	Minha maior tristeza está aqui! [...] eu vejo que com a minha turma especificamente não houve êxito. Tanto que eu estou me sentindo frustrada... não sei se deveria dizer isso, mas eu sinto dificuldade em ter uma orientação, de ter um apoio, eu consegui agora, mas passou quase um ano. Então, eu sinto que também os alunos foram prejudicados, porque às vezes, não sei se todos os profissionais, mas eu gostaria de orientação, eu preciso de uma conversa: 'Ah, por que você não faz assim?' Às vezes é simples, mas a gente já está tão exausta, e buscando, buscando, que às vezes o simples a gente talvez não veja mais.	X	A escola dá. Dá esse suporte. A gente está sempre aberto a conversas, a escola está bem aberta, tentando informar, conversando é, buscando este canal de comunicação tanto com os pais, de encaminhamentos. Talvez poderia ter mais, mais como ela é grande, como tem os três níveis, o fundamental 1, 2 e o médio, a gente deixar a desejar. [*sic*]

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
C	A escola aqui tem os funcionários que conversam muito entre si. Eu converso muito com a professora do 2º ano. E o professor que vem e pega este aluno do 1º, ou 2º ano, se tiver alguma dúvida, é só procurar a direção que tem estes documentos guardados. Igual a mim, que leciono o 1º ano, como não há registros anteriores, costumo conversar com a ATP que já está aqui há anos, ela vai atrás para saber mais sobre o aluno, vai procurar informação sobre este aluno. E sempre a gente fica acompanhando para ver se ele evoluiu, e sempre passamos para os outros. [sic]	[...] as reuniões, os momentos para conversar com a ATP, para conversar sobre o aluno, e conversamos sobre tudo, sobre o aluno e meu trabalho, se ele não está atingindo as expectativas de aprendizagem necessárias neste ciclo, a gente procura chamar a família para conversar e buscar entender o que está acontecendo [...]	A escola, como conversamos, está sempre oportunizando conversas com os professores, ATP (que agora não está), mas organiza tudo, inclusive chama a família para se inteirar das questões, escreve os relatórios e faz os encaminhamentos quando necessário.	A gente tenta trabalhar no horário do professor, ele dá o máximo em sala de aula, temos o AEE, os profissionais nos auxiliam frente aos casos mais difíceis, investimos em leitura, no acervo, acreditamos que, se ele tiver acesso a bons livros, o interesse e gosto pela leitura vai sendo despertado. Nossa APP vem investindo bastante em livros. Os pais, no início do ano, fizeram uma doação para fazer uma nova compra. Mais de 80% dos pais colaboraram com um valor. Os alunos realizaram uma lista com os livros que gostariam ler, e fomos lá e compramos. Das séries iniciais, as professoras também ajudaram na seleção. [*sic*]

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 5 – Como o professor organiza e materializa seu planejamento escolar a partir da perspectiva do ciclo? (continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	Eu tenho três fases na minha sala: os que já conseguem sozinhos, os que conseguem com ajuda, os que não conseguem. Eu faço uma atividade para os que estão abaixo do nível e eu vejo que ele não consegue, eu vou pegar eles sozinhos, e tipo assim, na Educação Física, em uma horinha-extra, para dar aquela atenção. Por mais que tu faças, como professora, sozinha você não dá conta. Você tenta o máximo. No primeiro ano, eles são muito dependentes, eles não viram uma folha, sem te perguntar. [*sic*]	Eu tenho vários tipos de planejamento, ou atividades. Então eu vou de encontro com aqueles que já estão alfabetizados de uma maneira, e vou de encontro com aqueles que não, de uma outra maneira, com uma outra atividade mais pautada nas letras, no alfabeto, né... nas famílias. [...] gente está tentando estas atividades da apostila, ou atividades diferenciadas. Estou tentando me aproximar um pouco mais dele, buscando que ele compreenda o alfabeto, as letras, o som. Vou começar as primeiras sílabas até o final deste ano, pois é o que é possível neste tempo que a gente ainda tem. Já fiquei na aula de Educação Física para ele ler, mas ele não gosta, pois adora fazer Educação Física, jogar futebol, enfim brincar. [*sic*]	Atividades adaptadas. Na verdade, com um jeito diferenciado, assim, têm aqueles que vão com muita facilidade, têm aqueles que estão dentro, né... que caminham mais lento, mais vai, mas tem aquele que realmente não vai... então, o que a gente faz? Trabalhando o mesmo assunto, mas de uma maneira adaptada, num caminho mais fácil. Muitas vezes, nem em um caminho mais fácil o aluno vai... [*sic*]	[...] a gente conversa e orienta, para que essa atenção para a alfabetização se concretize já desde o 1º ano. A gente procura já trabalhar desde o 1º ano todas as possibilidades, ver quais são as limitações destes alunos, quais são as dificuldades que a gente possa trabalhar para que ele consiga superar, não chegue, não vai se prolongando até o 3º ano que é o último ano do ciclo. [*sic*]
B	[...] eu trabalho desse jeito: recebo a criança e vejo o potencial dela... eu tenho crianças no 1º ano lendo, maravilhosamente, bem. Mas tem aquela que está iniciando o seu processo e eu tenho que respeitar, porque é uma criança. Assim como no 2º ano eu tenho crianças interpretando situações-problemas maravilhosamente bem e escrevendo. Mas há essa diferença entre o 1º ano, 2º ano e 3º ano, porque é um processo. Eu vou a	Eu entrei com a sede de trabalhar de acordo com a proposta do livro, trabalhar somente Português e Matemática. Mas, eu tenho um grupo de alunos que não conseguem fazer o próprio nome, que conhecem as letras do alfabeto isoladas, eu tenho um grupo de alunos que estão no processo de transição e eu tenho um pequeno grupo de alunos que merecem muito mais do que eu estou oferecendo: trabalhar com a construção de palavras, tenho que ajudar a formar as	X	A gente faz as reuniões, reuniões pedagógicas, no começo do ano, sempre que precisa a gente está em contato com os professores, eles vêm muito na coordenação tirar as dúvidas, é bastante informação, assim encaminha nos grupos de cada nível, né... séries iniciais, a gente tem um grupo de WhatsApp, de todos os professores. [*sic*]

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
	fundo, um por um, através do desenho, de uma poesia, através de uma história em quadrinhos... [...] nunca vai ser 100%, cada um tem o seu limite, mais eu tento de várias formas, de várias. [*sic*]	primeiras sílabas, vou tomar uma leitura tem o B+A, BA, eu tenho que fazer o fonético, enfim, faço muitas adaptações. Estes alunos, que mal fazem o nome, o primeiro nome, não o nome completo, as atividades avaliativas deles não têm notas, digamos assim: zero, eles têm notas razoáveis, porque eu faço as adequações que alcancem eles, eu não faço muito a escrita, porque a maior dificuldade é a escrita, mas eles sabem. [*sic*]		
C	Aquelas crianças que têm mais dificuldades eu trago para mais perto de mim, eu dou um auxílio maior. Aqueles que vieram para mim lendo e escrevendo eu trazia atividades extras como eles eram mais rápidos, bem mais rápidos, eu deixava umas duas atividades, já me planejava... faço a leitura do alfabeto em conjunto, das famílias silábicas, realizamos a leitura de pequenos textos em grupo A gente tem que respeitar o nível da criança, mas tem que tomar cuidado para ajudar a criança despertar para leitura. Conversar com os pais, não deixar para o 3º ano. [*sic*]	Observo este aluno, preparo algumas atividades, faço, às vezes, um bingo, ditado, ummmm, chamo eles para fazer atividades de montar palavrinhas, chamo uma equipe aqui, outra ali, eles se juntam, ou às vezes, eu dito uma palavra para escrever no quadro... Sempre vou tentando olhar para aquele que está precisando mais. Mais também, procuro não deixar os que estão à frente. [*sic*]	Desde o 1º ano trabalho bem o lúdico, música, teatro, jogos, quebra-cabeça, brinquedos, livrinhos, uma sala bem lúdica. Uso o Método da boquinha, da Renata Jardini, uma fonoaudióloga e quando necessário faço uso de atividades adaptadas. [*sic*]	Quando a gente faz o planejamento no início do ano, já discutimos a respeito do ciclo. A gente não divide os professores, realizamos o planejamento tudo junto, pensando em cada turma. A maioria dos nossos professores são ACTs, mas, há anos trabalham conosco, e procuramos organizar a distribuição de aulas, para que o professor siga com as turmas. A nossa professora efetiva fica sempre com o 4º e 5º anos. Temos uma professora que vem acompanhando a turma há três anos, e a outra vem acompanhando pelo segundo ano a turma.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 6 - Os alunos estão chegando ao final do 1º ciclo com as expectativas de aprendizagem adquiridas? (continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	Em partes. Uma porcentagem a gente vê que não, que não consegue adquirir os conhecimentos que são necessários para este primeiro ciclo. Questões familiares, as crianças não sabem ouvir. Na Educação Infantil não se aprendeu a ser um bom ouvinte.	Em partes. A gente não tem todos. Eu vejo assim, Mari, que a diferença está totalmente, se tu tens uma criança que nasceu num lar estruturado, se ela tem auxílio de uma família estruturada, eu não estou falando de dinheiro, estou falando dos pais darem importância para os estudos, valorizar os estudos, entender que tem que ajudar os filhos em suas dificuldades. [*sic*]	Nem todos... nem todos. Olha, falta ali a presença da família, têm pais que eu nem conheço, eles não atualizam o telefone, as tarefas, quando eles não fazem, tudo está sendo registrado: 'Ai que pena que você nem tentou', para poder chamar a atenção dos pais. Então poderia ser um trabalho bem melhor se os pais também tivessem juntos com o professor. [*sic*]	Tem um número que já chega ao 1º ano, já tendo uma base muito boa. Que eles chegam lá no 3º ano, já com esta alfabetização consolidada, na perspectiva do letramento. A maioria chega ao 3º ano lendo, mas ainda falta aquela apropriação do letramento.
B	Nunca vai ser 100%, cada um tem o seu limite, mais eu tento de várias formas, de várias. [*sic*]	Eu tenho um grupo de alunos que não conseguem fazer o próprio nome, que conhecem as letras do alfabeto isoladas, eu tenho um grupo de alunos que estão no processo de transição e eu tenho um pequeno grupo de alunos que merecem muito mais do que eu estou oferecendo. [*sic*]	X	Está bem difícil, bem complicado. Quando eu estava lá na sala de aula, nas séries inicias, no 1º ano, até o final do ano a gente tinha que dar conta da leitura e da escrita. E eu vejo que é um ponto positivo, que eles estão vindo mais cedo para o 1º ano, mas só que ao mesmo tempo, parece que ficou um (des)compromisso do professor, que acha que ele tem até o 3º ano para alfabetizar, ele fica testando metodologias. [*sic*]

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
C	Têm turmas que a evolução da leitura e escrita são ótimas, mas têm outras vêm com uma carga de aprendizagem bem baixa, que não interpretam o mundo da leitura. A gente tem que respeitar o nível da criança, mas tem que tomar cuidado para ajudar a criança despertar para leitura. Conversar com os pais, não deixar para o 3º ano. [*sic*]	Em partes, sim. [...] vejo muitas situações que você percebe que a família não tem~~a~~ aquele tempo para sentar e ajudar a fazer as tarefas, para ajudar, fazer o filho pensar, eles já querem fazer por eles, e aí a criança não tem a compreensão do que está fazendo. Às vezes eu vejo também que o aluno vem para cá, muitos vêm com vontade de aprender, e outros eu não sei dizer se ele não tem vontade, por muitos estímulos da vida diária, videogame, televisão, enfim, estímulos dos eletrônicos. [*sic*]	Em partes. Nível de terceiro ano... cada um tem um nível diferente, têm aqueles que... né... e a gente pensa na evolução, eles vão passar porque eles evoluíram e aprenderam, né... considerando que eles foram a cada ano melhorando, mas se a gente for comparar, têm alunos que não apresenta um nível de 3º ano, estão no 2º ano, mesmo a partir deste trabalho. [*sic*]	Infelizmente, não. Mas eu penso que infelizmente por mais que os diretores tentem, o rodízio de professores, falta de conhecimento de alguns professores, a falta de formação, vontade, falta de conhecimento da própria gestão escolar, são questões que acabam influenciando neste resultado. Entendo sobre o ciclo, porque a minha formação me oportunizou, a Pedagogia, como também o magistério. Curso este que me deu o chão da sala de aula, a prática, e a Pedagogia foi muita leitura, ficou mais no campo teórico. A carga horária de observação, planejamento e execução colaboravam muito para a ação pedagógica.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 7 – O olhar dos profissionais a respeito dos "resultados" das avaliações externas e internas do 1º ciclo (continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	Eu acho que isso é um dos pontos, também, não ter a reprovação, aparecer no 1º ano, não conseguiu, não tem condições de prosseguir... por que eu vou colocar uma criança destas lá no 2º ano?	Assim oh, algo que nós professores das séries iniciais, que a gente vem discutindo bastante, pelo fato da nossa escola ser uma escola que tem este público, como eu te falei, alunos que vêm de outros estados, as turmas muito heterogêneas, crianças com dificuldades de aprendizagem que vêm do biológico, do familiar. [*sic*]	Então tu imaginas... crianças do Pará... (silêncio)... eles vêm, e ao mesmo tempo que estão aqui, às vezes já estão retornando para seu estado. Então é onde que começa... onde os meus alunos estão vindo, e chega aquele que nem sabe copiar do quadro, né... não sabe nem trabalhar com a letra cursiva. Enquanto têm alguns realizando a multiplicação de nove, têm alunos que ainda não conseguem subtrair, pedir emprestado, trabalhar a partir da reserva. [*sic*]	É uma série de fatores... um destes seria a retenção, deveria ser no 1º ano, que todas as possibilidades, fossem esgotadas ali, que ele já saísse alfabetizado do 1º ano.
B	Muita troca de professor, fluxo grande de professores. Tirando por nossa escola, nós temos um número pequeno de professores efetivos. E destes, muitos afastados de sala. Tá, então, tu tens também esse fluxo grande de professores, a turma que nós temos no 4º ano hoje, um exemplo, são duas turmas, eles sofreram muito no ano passado, no qual no ano passaram, três, quatro professores. [*sic*]	Eu tenho desde o Infantil até o 3º ano para aprender, será que as pessoas não se acomodam? Ah, deixa para o próximo, tem mais tantos, mais tantos...	X	São três anos para alfabetizar... Defasagem, com problemas familiares, muitos pais... Famílias desestruturadas. Aí eles tiveram dois anos com a mesma professora, a professora ACT que conseguiu pegar dois anos seguidos a mesma turma.

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
C	O fator social, a presença da família, que a família é muito importante, e o contexto onde a criança está incluída, o ambiente escolar.	[...] os jogos, games, os pais fazendo por eles, enfim universo tecnológico em que eles estão vivendo.	Crianças chegando ao final do ciclo com nível de 2º ano, então, assim, o que a gente considera: aprendeu mais tarde, atrasou este aprendizado dele, difícil de chegar ao nível do outro.	Na verdade é uma junção de tudo que conversamos até agora. Se faz necessário o envolvimento de todas as partes da escola, toda comunidade escolar. Todos devem estar comprometidos com o processo. A Supervisão deve acompanhar e estar bem próxima da gestão, isto nos dá segurança, confiança frente ao trabalho. A ausência de formações, capacitações aos professores é outro fator. Houve uma época em que tínhamos o PNAIC, agora é o diretor que ficou responsável em proporcionar algo a seus professores. Eu também vejo a falta de comprometimento de todos os órgãos, e acho que é necessário parar de ficar achando culpados, de ficar jogando a culpa um no outro. O trabalho conjunto, coletivo, faz a diferença.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 8 – Os maiores desafios encontrados para a materialização do trabalho por meio do ciclo segundo as entrevistadas

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	[...] turmas que estão muito grandes. O barulho chama muita atenção, é onde a gente perde a atenção deles, por conta do barulho. Isso é um pouco dificultoso, e dificulta... né... a questão de livros didáticos que não chega. E não tenho o livro para trabalhar com todos, e sendo que ele é consumível. Então, xerox, a gente tem que trabalhar com eles, os pais não pagam, e a gente tem que arcar. E a família não está dando atenção necessária aos filhos. Está se eximindo do seu papel, como família. [*sic*]	Presença da família, valorização da família nos estudos, é essa questão que eu creio que mais atrapalha, mas têm as questões biológicas que a gente tem aqui em nossa escola. Crianças que nasce, tem uma gravidez com droga, um lar com brigas, tudo faz parte da família. [...] é eu ser uma professora, uma... e tendo duas perspectivas bem diferentes. Trabalhar a diversidade. [*sic*]	A família... (dá até vontade de chorar...) e o planejamento diversificado, a gente senta e planeja, para um, para o outro. Enquanto um já ganhou, o outro ainda vai ganhar depois porque ainda não concluiu o que se esperava. Um é diferente do outro	Rotatividade de professores, dificuldade de trabalhar de forma diversificada, turma com três tipos de alunos diferentes.
B	Responsabilidade do pai, da mãe, da família nesta questão, a carência já vem de casa, em termos emocionais, em termos físicos, têm crianças que não têm muito, nem o básico para sobreviver.	Fazê-los ter interesse, para mim, esta é a maior dificuldade, em ter uma orientação, de ter um apoio, eu consegui agora, mas passou quase um ano.	X	Troca de professor, muita troca, muito ACT, família está desestruturada, substituições, licenças, muita troca de aluno, muitos alunos...
C	O fator social, a presença da família...	De tudo um pouco... é a família, às vezes eu vejo também, que e o aluno vem para cá, muitos vêm com vontade de aprender, e outros eu não sei dizer se ele não tem vontade, por muitos estímulos da vida diária, videogame, assiste televisão, estímulos dos eletrônicos, do universo tecnológico em que eles estão vivendo. [*sic*]	A família... como esta criança vai aprender, vai ficar no nível de 3º ano se não tem apoio em casa.	Os conhecimentos mínimos desta turma, para dar continuidade ao seu percurso. Tem a questão familiar, o acompanhamento familiar. A ausência de formações, capacitações aos professores.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.

Quadro 9 – O Estado tem dado condições objetivas para que o ciclo se concretize de forma que todas as crianças saiam alfabetizadas?

(continua)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
A	Não. É preciso desmembrar as turmas que estão muito grandes, equipe multidisciplinar à disposição.	Não. O ideal seria ter duas professoras, o Estado estaria colaborando.	[...] dá o espaço! (risos irônicos)	O Estado oferece o PENOA, para estes alunos que apresentam dificuldade, teve o PNAIC que foi muito bom, seria muito importante, profissionais especializados na escola que pudesse atender esses alunos. [*sic*]
B	Oferecer, eles oferecem, o Estado proporciona, proporciona formações.	Eu nem sei também se é o Estado... mas, vamos lá: oferece a comida, os materiais, livros didáticos... serve para ver as figurinhas...	X	(silêncio). Eu não sei, assim, dizer se isso é uma questão dá, ou este é um problema do Estado. Eu acho que um pouco sim, né... porque esta questão, di di di de trocas de ACT, tem coisa que até que eles... poderia ser melhor, e que às vezes eles não têm controle e que a escola também não tem, que às vezes na caminhada aparece de tudo éééé... e a gente não tem como dispensar, ou a outra é melhor, ou o outro vai ter mais compromisso, né... até a questão de... de vagas, vai, e às vezes o professor que está no 5º ano teria mais jeito, mais condições de trabalhar com o 1º ano, mas a gente não consegue fazer esta troca. Mas, assim, não sei... é um conjunto... não é uma coisa assim, vamos dizer que é... que é a gestão da escola, que é... que é... eu acho que é um conjunto. [*sic*]

(conclusão)

Escola	Professora 1 (respostas)	Professora 2 (respostas)	Professora 3 (respostas)	Responsável pelo Pedagógico (respostas)
C	Não. Precisamos de mais formação e equipe pedagógica, olha, nossa ATP está de licença, estamos sozinhos...	Em partes. A falta de material didático. A gente vê muito nos documentos, mas faltam cursos para a gente estudar, encontros com professores da nossa área para a gente discutir: o PNAIC foi algo muito importante.	O Estado, precisamos de momentos de formação e troca, como falei no início, o PNAIC foi algo muito importante.	Ele não vem investindo nas formações continuadas, que é algo importantíssimo frente ao trabalho de qualidade do professor e o Estado teria que ter uma equipe multidisciplinar à disposição da escola para nos ajudar a pensar e lidar com essas questões presentes, o município já tem, mas acaba só atendendo as crianças que estão matriculadas em escolas municipais.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e um membro da equipe pedagógica, 2019.